



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
Ano 2012

**Ana Isabel Salazar  
Abreu**

**Diversidade Linguística, Consciência Fonológica e  
Educação Pré-escolar**



**Ana Isabel Salazar  
Abreu**

**Diversidade Linguística, Consciência Fonológica e  
Educação Pré-escolar**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica de Ana Isabel Andrade, Professora associada no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

## **o júri**

Presidente

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal  
Professora associada no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Cristina Vieira da Silva  
Professora coordenadora s/agregação da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Prof<sup>a</sup>. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade  
Professora associada no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Ao longo de todo o processo de elaboração deste trabalho de investigação, fui-me deparando com algumas dificuldades, angústias, dúvidas que em certos momentos pareciam inultrapassáveis. Mas sabia que podia contar com a ajuda, apoio, orientação de muitas pessoas, que me foram acompanhando e às quais não poderia deixar de agradecer...

Aos meus pais, por todo o esforço realizado para que eu conseguisse alcançar esta última etapa e pelo seu amor e apoio incondicional que me ajudaram a ultrapassar os momentos mais difíceis.

À minha irmã, Francisca, pelo companheirismo e cumplicidade ao longo de todos estes anos.

À professora Ana Isabel Andrade, minha orientadora, pelo apoio, orientação e partilha de conhecimentos que me foram fundamentais para a elaboração deste estudo.

À professora Filomena Martins, orientadora de estágio, pelas reflexões e aprendizagens ao longo do meu processo de intervenção educativa.

À educadora Celeste Marques, pela disponibilidade e colaboração ao longo da nossa intervenção e pela confiança depositada no nosso trabalho.

Às crianças da sala 2 do Jardim de Infância de Esgueira, por todo o carinho e entusiasmo.

À Ana Brito, amiga e parceira de todo este projeto, pelo apoio e companheirismo ao longo desta etapa tão importante.

Aos meus grandes amigos, João Vieira, Alexandra Pinto, Diana Marques, Diogo Malveiro, Marcelo Penas, Sarah Almeida, Miguel Garcia, Philippe Pereira e Emília Mendes, que, por todos os bons momentos partilhados e pelo apoio, marcaram a minha vida universitária.

A todos um muito obrigado.

**palavras-chave**

Consciência fonológica, sensibilização à diversidade linguística, educação de infância.

**Resumo**

O presente estudo analisa o desenvolvimento de um projeto de intervenção numa sala de um Jardim de Infância, com a finalidade de analisar o desenvolvimento da consciência fonológica, através do contacto com a diversidade linguística.

Para o estudo foi necessário proceder à recolha de dados ao longo da implementação do projeto, para tal recorremos a alguns procedimentos como as provas de consciência fonológica, a observação direta, videogravação e o inquérito final.

Analizando todos os dados recolhidos podemos concluir que as crianças que se envolveram ao longo de todo o projeto desenvolveram a sua consciência fonológica tendo as atividades de sensibilização à diversidade linguística contribuído para tal.

**Keywords**

Phonological awareness, awareness of linguistic diversity, childhood education.

**Abstract**

The current study analyzes the development of an intervention project in a kindergarten room, in order to evaluate the phonological awareness progress, through contact with linguistic diversity.

For this analysis it was necessary the collection of data throughout the project execution, to obtain this data some procedures were taken, such as, phonological awareness tests, direct observation, video recording and a final survey.

After taking all the collected data into consideration, we may conclude that children who have been involved throughout the project improved their phonological awareness, primarily due to the activities related to the linguistic diversity awareness.

## **Índice**

<b>Índice de tabelas .....</b>	<b>IX</b>
<b>Índice de gráficos .....</b>	<b>IX</b>
<b>Índice de anexos .....</b>	<b>IX</b>
<b>Lista de abreviaturas.....</b>	<b>IX</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Consciência fonológica.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Consciência linguística .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Consciência fonológica .....</b>	<b>8</b>
2.1. A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita.....	12
2.2. Unidades fonológicas relevantes para o treino da consciência fonológica.....	19
2.2. Consciência das palavras .....	23
2.3. Consciência silábica.....	24
2.4. Consciência fonémica .....	25
<b>Capítulo II – Sensibilização à diversidade linguística e cultural .....</b>	<b>26</b>
<b>1. Sensibilização à diversidade linguística e cultural .....</b>	<b>28</b>
1.1. Sensibilização à diversidade Linguística no pré-escolar .....	30
1.2. Competência plurilingue e pluricultural .....	32
1.3. Competência comunicativa em língua .....	34
1.4. Competência metalinguística .....	38
1.5. A estruturação das atividades de sensibilização à diversidade linguística .....	40
<b>Capítulo III – Um projeto de desenvolvimento da consciência fonológica .....</b>	<b>42</b>
<b>1. Enquadramento do estudo .....</b>	<b>44</b>
1.1. Metodologia de investigação-ação.....	44
1.2. Objetivos e questões de investigação.....	46
<b>2. O projeto de intervenção educativa .....</b>	<b>47</b>
2.1. Inserção curricular da temática .....	47
2.2. Caracterização do contexto .....	49

2.3.	Descrição das sessões do projeto .....	50
2.3.1.	Sessão I – “Os sons que nos rodeiam” .....	56
2.3.2.	Sessão II – “O Rei da selva é o Rei das línguas” .....	57
2.3.3.	Sessão III - “Os três porquinhos não falam só português” .....	58
2.3.4.	Sessão IV – “Palavras aos bocadinhos” .....	59
2.3.5.	Sessão V – “Musicomania” .....	61
2.3.6.	Sessão VI – “Gincana” .....	63
<b>3.</b>	<b>Instrumentos de recolha de dados .....</b>	<b>65</b>
3.1.	Provas de consciência fonológica .....	65
3.2.	Observação direta e a videogravação.....	65
3.3.	Inquérito final .....	67
<b>4.</b>	<b>Proposta de categorias de análise .....</b>	<b>67</b>
	<b>Capítulo IV – Apresentação e análise de dados .....</b>	<b>70</b>
<b>1.</b>	<b>Metodologia e análise de dados.....</b>	<b>72</b>
<b>2.</b>	<b>Análise e discussão de resultados .....</b>	<b>73</b>
2.1.	Avaliação da consciência fonológica.....	73
2.2.	Mudança de língua.....	81
2.3.	Perceção das línguas .....	84
2.4.	Consciência silábica.....	92
2.5.	Consciência fonémica .....	94
2.6.	Apreciação do projeto .....	97
<b>3.</b>	<b>Síntese dos resultados obtidos.....</b>	<b>98</b>
	<b>Conclusão .....</b>	<b>99</b>
	<b>Bibliografia.....</b>	<b>99</b>
	<b>Anexos.....</b>	<b>99</b>



## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1: Planificação global das atividades .....	51
Tabela 2: Proposta de categorias de análise .....	67
Tabela 3: pontuação da 1ª PCF.....	75
Tabela 4: pontuação da 2ª PCF.....	78

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Média da 1ª PCF.....	76
Gráfico 2: Média da 2ª PCF.....	79
Gráfico 3: Pontuações individuais das crianças do grupo de implementação nas PCF .....	80
Gráfico 4: Pontuações individuais das crianças do grupo de controlo nas PCF.....	81

## **LISTA DE ANEXOS**

- Anexo 1: Capas DVD do filme “O Rei Leão”
- Anexo 2: História ”Os três porquinhos” com intrusos
- Anexo 3: Provas de Consciência Fonológica
- Anexo 4: Tabelas de registo
- Anexo 5: Identificação das crianças
- Anexo 6: Pontuações gerais das PCF
- Anexo 7: Pontuações individuais das PCF
- Anexo 8: Registo da sessão I – “Os sons que nos rodeiam”

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- CF** – Consciência fonológica
- SDLC** – sensibilização à diversidade linguística e cultural
- SDL** – sensibilização à diversidade linguística
- LE** – língua estrangeira
- PCF** - Provas de Consciência Fonológica
- NEE’S** – Necessidades educativas especiais

# INTRODUÇÃO



Como reflexo da atual globalização tem-se vindo assistir a uma crescente diversidade linguística e cultural na nossa sociedade e nas nossas escolas, tal facto tem vindo a suscitar interesse na educação de modo a garantir igualdade e desenvolvimento nas crianças desde os primeiros anos de escolaridade.

Neste contexto, motivações pessoais e profissionais estiveram na base do nosso estudo, elaborado no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional (A1 e A2), na área da diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão, em parceria com a unidade curricular de Prática Pedagógica.

Para o estudo foram elaboradas diferentes atividades assentes na temática de *sensibilização à diversidade linguística e desenvolvimento da consciência fonológica*. As diferentes sessões foram criadas e organizadas pela díade (ver Brito, 2012), à qual pertencem, tendo cada uma de nós ficado responsável pela aplicação de diferentes atividades, no contexto educativo. Para além disso estas mesmas atividades foram pensadas de modo a conseguir dar resposta às questões de investigação a que cada uma de nós se propôs responder.

Neste seguimento, a questão de investigação a que pretendemos responder foi a seguinte: *“Até que ponto a sensibilização à diversidade linguística poderá desenvolver a consciência fonológica em crianças em idade pré-escolar?”*. No seguimento desta questão de investigação, o estudo tem como objetivo primordial analisar o desenvolvimento da consciência fonológica, em crianças do pré-escolar, através do contacto com a diversidade linguística.

À luz do estudo, foi pertinente iniciarmos a presente dissertação com um enquadramento teórico, onde refletimos sobre o mundo da consciência fonológica (capítulo I) e da sensibilização à diversidade linguística e cultural (capítulo II), ao longo dos quais desenvolvemos alguns tópicos que achamos pertinentes para a compreensão dos mesmos.

Seguem-se os capítulos referentes ao estudo propriamente dito, no capítulo III, intitulado de *“Um projeto de desenvolvimento da consciência fonológica”*, ao longo do qual é feito um enquadramento do estudo, a descrição pormenorizada das diferentes sessões, a identificação dos instrumentos de recolha de dados utilizados e por fim, são enunciadas as categorias de análise criadas para a análise dos dados. De seguida, apresentamos o capítulo IV, ao longo do qual apresentamos e analisamos os dados

recolhidos com base nas diferentes categorias de análise, seguindo-se uma síntese sobre esses resultados.

Para terminar elaboramos uma conclusão do estudo, onde abordamos a importância deste estudo para a nossa formação profissional, como educadora e como professora.

# **CAPÍTULO I – CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**



O presente capítulo inicia-se com uma abordagem à consciência linguística, passando de seguida para a abordagem a uma das suas dimensões e à qual o capítulo se destina, a consciência fonológica. Segue-se a referência à importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita e da compreensão de como se aprende a ler e a escrever. Ainda no mesmo, são referidas as unidades fonológicas relevantes para o treino da consciência fonológica, terminando com a referência às três consciências relacionadas com a consciência fonológica, a consciência das palavras, a consciência silábica e a consciência fonémica.

## 1. CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA<sup>1</sup>

Dos fatores mencionados como sendo cruciais “no processo de aquisição da linguagem, quer em termos do desenvolvimento da linguagem oral, quer da apropriação da linguagem escrita, destaca-se a promoção da consciência linguística” (Adams, 1994, in Silva, 2007: 2).

Para que se possa desenvolver a consciência linguística é necessário, primordialmente, que o falante possua um conhecimento linguístico da oralidade, o qual, implícito e inconsciente, é movido pela necessidade de comunicação. É através deste conhecimento que a consciência linguística se desenvolve enquanto capacidade de refletir sobre a língua, sobre as suas unidades e regras, a qual não sendo espontânea necessita de um treino específico.

Um outro conhecimento importante para o desenvolvimento da consciência linguística é o conhecimento metalinguístico, o qual normalmente se encontra associado ao contexto escolar e, que por sua vez, é construído através do ensino da “gramática” Este conhecimento caracteriza-se como sendo um conhecimento refletido, explícito e sistematizado das propriedades e regras da língua, permitindo à criança tratar a língua como qualquer outro objeto de estudo e análise. Deste modo, facilita à criança a identificação das dificuldades no uso da língua, ajudando-a a descobrir as regras gramaticais. A tomada de consciência da importância deste tipo de conhecimento tem, ao longo dos anos, desde a década de sessenta do século passado, tem levado à formulação da

---

<sup>1</sup> O termo em inglês é *linguistic awareness* ou *language*



seguinte questão: “Será necessário colocar como objetivo curricular o desenvolvimento da consciência linguística das crianças no sentido de fazer evoluir o seu conhecimento intuitivo da língua para um estágio de conhecimento explícito?”. Segundo especialistas (Duarte, 2008) para se conseguir atingir um nível elevado de desempenho na competência de escrita é necessário um conhecimento extenso e profundo da língua, que, em grande medida, tem de ser explícito. Relativamente à leitura, estes afirmam que para se atingir um nível elevado de desempenho na compreensão da leitura é necessário interpretar as pistas estruturais contidas num texto, as quais na sua maioria necessitam de um conhecimento extenso e profundo da língua.

O desenvolvimento da consciência linguística pode promover atitudes positivas das crianças no que diz respeito à (s) língua (s) e variedades em presença na comunidade familiar, escolar, local, nacional, etc. É também importante mencionar que o desenvolvimento da consciência linguística das crianças cumpre objetivos cognitivos, ou seja, é necessários que estas comecem a perceber que a língua de escolarização, tanto na vertente oral como escrita, constitui em si mesma um objeto de estudo.

No tópico que se segue, fazemos referência a algumas das dimensões da consciência linguística, de entre as quais destacaremos a consciência fonológica, visto que o objetivo primordial deste trabalho é refletir sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, em alunos da educação de infância, através do contacto com a diversidade linguística.

## **2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

No quadro deste trabalho, julgamos importante começar por definir consciência fonológica (CF). Neste sentido, as leituras realizadas deram grande enfoque a este tema tendo ao longo das mesmas encontrado algumas definições. Dessas definições passamos a citar algumas:

*“a consciência fonológica diz respeito à capacidade para reconhecer, distinguir e manipular as estruturas sonoras básicas das línguas, tais como as sílabas, rimas e os fonemas (Oakhill e Kyle, 2000; Shah, 2000; Sim-Sim et al., 2006; Lourenço, 2006)”* (in Lopes & Almeida, 2008: 46);

*“ (...) a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala, permitindo ao sujeito reconhecer e analisar, de forma*

*consciente, as unidades de som de uma determinada língua, bem como manipulá-las de forma deliberada. Estas unidades de som podem ser palavras, sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas”* (in Sim-sim, Ramos, Sílvia, Micaelo, Santos & Rodrigues, 2006: 65).

Desta forma, a partir das palavras transcritas, podemos perceber que a consciência fonológica não é apenas a distinção de sons mas também a capacidade da sua manipulação.

Quando a criança começa a dominar a linguagem oral, esta presta atenção ao significado das palavras e não ao som das mesmas, deste modo o que diz e ouve tem importância pelo que significa: *“Por exemplo, ao ouvir a palavra gato, [a criança] pensa num animal doméstico não no facto de a palavra gato ser constituída pelos sons [g], [a], [t], [u] e ao ouvir a frase Vamos à rua, a representação de uma ação que lhe agrada não é traduzível na consciencialização da estrutura frásica utilizada ou no número de palavras pronunciadas”* (in Sim-sim, Ramos, Sílvia, Micaelo, Santos & Rodrigues, 2006: 64). Com o crescente desenvolvimento do domínio linguístico a criança começa a reconhecer que as palavras são constituídas por sons que podem ser isolados e manipulados. A esta capacidade de conseguir perceber os sons do discurso, independentemente dos seus significados, denomina-se consciência fonológica.

Segundo Gombert existem dois níveis de consciência fonológica, a consciência epilinguística e a consciência metalinguística. A primeira consiste no conhecimento fonológico de base inata e fora do âmbito do controlo do indivíduo, já a consciência metalinguística refere-se ao conhecimento fonológico que o indivíduo detém de forma consciente (1990, in Sucena & Castro, 2007: 121). Para tentar explicar o desenvolvimento da consciência epilinguística para a consciência metalinguística, Gombert, propôs duas hipóteses denominadas de endógena e exógena. No que respeita à hipótese endógena, o autor afirma a existência de continuidade no desenvolvimento, por isso, se antes da alfabetização a criança revelar maior consciência epilinguística de uma dada unidade linguística, então espera-se que após a alfabetização a consciência metalinguística dessa mesma unidade se mantenha acima das restantes. Em oposição, a hipótese exógena afirma a existência de uma possível descontinuidade no desenvolvimento consciência fonológica, que evoluirá não de acordo com o nível epilinguístico, mas sim em função da ênfase colocada pela instrução da leitura em unidades linguísticas maiores ou menores (in Sucena & Castro, 2007: 121).

A consciência fonológica inicia-se desde cedo e desenvolve-se progressivamente ao longo da infância. O desenvolvimento desta consciência depende de fatores como: experiências linguísticas (Lane & Pullen, 2004); desenvolvimento cognitivo da criança (Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006); características específicas de diferentes capacidades de CF (Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006); exposição formal ao sistema alfabético, com a aquisição de leitura e escrita (Goswami & Bryant, 1990; Lane & Pullen, 2004; Maluf & Barrera, 1997; Morais et al., 1979; Morais, Mousty & Kolinsky, 1998, in <http://cfonologica.blogspot.com/>) (consultado em 1/06/2011).

O desenvolvimento fonológico é parte integrante do desenvolvimento da linguagem na criança, a qual envolve a capacidade de discriminar os sons da fala e de produzir esses mesmos sons de forma perceptível. A discriminação dos sons consiste na “*capacidade de ouvir e reconhecer os diferentes sons da linguagem, no que respeita aos aspetos segmentais e prosódicos*” (Sim-sim, 1998, in Rios, 2011: 28). Este tipo de capacidade é inata e é perceptível na criança logo desde o seu nascimento através das reações a variações acústicas relacionadas com a voz. O auge deste tipo de capacidade é atingido pela criança aos 36 meses de idade. A produção de sons inicia-se com o choro, evoluindo de forma gradual, até atingir a capacidade de articular corretamente todos os sons da língua. A criança atinge a perfeição da articulação por volta dos cinco/seis anos de idade.

O desenvolvimento da consciência fonológica ao longo da infância vai sendo progressivo, ocorrendo algumas modificações durante esse período, segundo Sim-sim (1998, in Rios, 2011: 29) o comportamento fonológico na criança dos zero aos seis anos acontece da seguinte forma:

- **Nascimento:** “*a criança manifesta reação a variações acústicas relacionadas com a voz humana; reflexo de orientação e localização da fonte sonora; preferência pela voz humana*”;
- **1-2 semanas:** consegue distinguir a voz humana de outros tipos de sons;
- **6-8 semanas:** o bebé é capaz de distinguir pares de palavras, cuja única diferença esteja no primeiro fonema;
- **1-2 meses:** distinção dos sons com base no fonema;
- **2-4 meses:** a criança já consegue fazer a diferenciação entre a voz masculina e a feminina, a voz familiar e a desconhecida, a voz amigável e a agreste;

- **5-6 meses:** a criança consegue *“identificar padrões de entoação e ritmo”*;
- **6 meses:** *“a criança identifica padrões de entoação e ritmo, reagindo a perguntas, ordens ou manifestações entoacionais de carinho ou zanga”*;
- **9-13 meses:** a criança consegue compreender *“sequências fonológicas em contexto”*;
- **1 ano:** a criança já compreende palavras e frases em contexto;
- **10-22 meses:** a criança faz *“associação de sílabas sem significado a objetos”*;
- **2 anos:** as produções realizadas pelas crianças são facilmente compreendidas pelo adulto;
- **2 anos e 6 meses:** verifica-se na criança comportamentos de autocorreção;
- **3 anos:** a criança é capaz de manipular todos os sons da sua língua materna; consegue identificar sequências sonoras aceitáveis na sua língua, corrigindo as não aceitáveis na sua língua para sequência aceitáveis;
- **3 aos 4 anos:** *“a criança já é capaz de discriminar os sons que pertencem, ou não à sua língua materna”*;
- **3 anos e seis meses-6anos:** a criança manifesta *“gosto por rimas”*; *“a criança faz deturpações voluntárias da fala”*;
- **4 anos:** *“a criança já demonstra sensibilidade às regras fonológicas da língua”*;
- **5 anos-6anos:** *“a criança atinge o nível e a qualidade de produção fônica de um adulto”* (in Rios, 2011: 29).

Analisando o comportamento fonológico na criança, acima descrito, podemos concluir que é, ao longo da idade pré-escolar, que se começa a evidenciar nas crianças alguma sensibilidade à estrutura fonológica da linguagem oral, apesar de ainda ser um pouco elementar.

Para além da importância em si que a consciência fonológica tem no processo de desenvolvimento do ser humano, nomeadamente durante a infância, muitos estudos têm revelado o seu papel crucial para a aprendizagem da leitura e da escrita e, por isso mesmo, não o poderíamos deixar de referir. Este assunto encontra-se desenvolvido no tópico que se segue.

## 2.1. A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Ao longo deste tópico iremos abordar a importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita, mencionando também a relação existente entre estas, passando pela compreensão de como se aprende a ler e a escrever.

Ainda no seguimento do tópico anterior na qual foi abordada a consciência fonológica, ou seja a “*capacidade de pensar conscientemente sobre os sons da fala e suas combinações*” (Lane & Pullen, 2004; Vale & Caria, 1997; Viana, 2006, in <http://cfonologica.blogspot.com/>) (consultado em 1/06/2011), tal como mencionado anteriormente, iremos abordar o papel de grande importância que esta competência assume na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo este um processo não natural e de grande complexidade.

Contrariamente à aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, que é um processo que decorre de forma natural e espontânea, desde que a criança esteja exposta à língua da comunidade em que está inserida, a aprendizagem da leitura e da escrita, tal como o próprio nome indica necessita de um processo formal de ensino/aprendizagem, no qual estão compreendidas várias competências, cognitivas, psicolinguísticas, perceptivas, espaço-temporais, grafomotoras e afetivo-emocionais (Freitas et al., 2007, in Rios, 2011: 43).

Sabe-se que um bom domínio da linguagem oral é uma das bases mais importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Por conseguinte, um dos aspetos fulcrais neste processo de aprendizagem consiste na reflexão sobre a fonologia da linguagem oral, compreendendo a capacidade de segmentação do *continuum* sonoro em frases, das frases em palavras, das palavras em sílabas e, por sua vez, destas em fonemas (Rios, 2011: 43).

Pode-se dizer que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita “*(...) resulta da relação entre a escrita das palavras e a oralidade, o que implica a capacidade de identificar os sons da fala (fonemas) e manipulá-los, de forma a estabelecer a relação necessária entre eles e a sua representação ortográfica*” (Lane & Pullen, 2004; Vale & Caria, 1997; Viana, 2006, in <http://cfonologica.blogspot.com/>) (consultado em 1/06/2011). Sabe-se ainda que “*a unidade escrita (grafema) é relacionada à unidade sonora da palavra (fonemas)* (Gathercole & Bradedeley, 1993) *através da reflexão acerca dos sons da fala e sua relação com os grafemas, o que, por sua vez, requer o acesso à CF*” (Freitas, 2004; Teles, 2004, in <http://cfonologica.blogspot.com/>) (consultado em 1/06/2011).

Desta forma, é possível apercebermo-nos da relação existente entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. Ao longo de alguns anos o relacionamento entre estas capacidades foi, por vários autores, levado em conta nos seus estudos, o que nos oferece diferentes perspetivas sobre esse relacionamento.

Para alguns autores a *“consciência fonológica melhorava a leitura e escrita, refutando a situação inversa”* (Lundberg et al., 1988). No entanto, outros autores tinham opinião contrária como Morais, Cary, Alegria & Bertelson (1979) & Read et al. (1986) *“referiam que era no decorrer do processo de aprendizagem de leitura e escrita que a CF se desenvolvia”* (Freitas, 2004; Pestun, 2005, in <http://cfonologica.blogspot.com/>) (consultado em 1/06/2011).

Para além destas opiniões existem autores que mencionam a existência de reciprocidade entre a consciência fonologia e a aquisição da leitura e escrita. Adams (1990) e Morais, Mousky e Kolinsky (1998), *“defendem que alguns níveis de CF antecedem a aprendizagem da leitura, enquanto outros, mais complexos, derivam dessa aprendizagem, pelo que as crianças já detêm capacidades metafonológicas prévias à aquisição da escrita, desenvolvendo outras e aperfeiçoando as que já possuem através desta aquisição”* (Freitas, 2004; Sim-Sim, 1998, in <http://cfonologica.blogspot.com/>) (consultado em 1/06/2011).

Sendo assim, em jeito de conclusão do que os vários autores afirmaram, existe uma relação de reciprocidade entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita. Esta reciprocidade significa que a consciência fonológica ajuda e melhora o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e é, ao longo deste processo, que se alcança o desenvolvimento pleno da consciência fonológica.

Tal como mencionamos no início deste subcapítulo, onde referimos o que abordáramos ao longo do mesmo, iremos agora debruçar-nos sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Lacasa e outros autores, *“a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe uma responsabilidade compartilhada entre os que ensinam e os que aprendem, entre os alunos como sujeitos ativos de suas próprias aprendizagens e o professor como guia e apoio serve de mediador entre os alunos e a cultura”* (1997, in Pérez & Garcia, 2001: 24).

A aprendizagem da leitura e da escrita foi, ao longo dos anos, um campo que suscitou interesse a vários autores. Em tempos, considerava-se que a aprendizagem da

leitura e da escrita se iniciava aquando da entrada na escola devido ao ensino sistematizado e intencional, seguindo as estratégias de ensino do método selecionado, ou seja, aprendia-se a ler e a escrever graças à sequência do método utilizado. Hoje sabe-se, com base em estudos posteriores, que estas teorias não são corretas.

Segundo Vigotsky (1979), Bruner (1988), Rogoff (1993), Gardner (1993), Lacasa (1994), entre outros, a criança consegue interpretar a realidade mesmo antes de iniciar a escolaridade, possui um conjunto de conceitos intuitivos, constrói a partir da observação direta e da sua própria experiência uma série de esquemas de intervenção e elabora uma série de apreciações sobre o mundo e a realidade que a rodeia (in Pérez & Garcia, 2001: 17).

Para Ferreiro e Teberosky, as crianças pequenas iniciam a aprendizagem da língua escrita nos mais variados contextos reais, nos quais a escrita é usada como objeto social e cultural. É nestes contextos de aprendizagem que as crianças aprendem por interação com o objeto de conhecimento, a escrita, e por sua relação com outros objetos de alfabetização em situações sociais em que tem sentido ler e escrever (1979, in Pérez & Garcia, 2001: 17).

Nesta perspetiva falaremos inicialmente sobre a leitura, que segundo Maria da Graça Pinto, “ (...) *não deve ser uma prática apoiada na mera decifração, ela deve ser sim uma leitura-compreensão capaz de evocar no leitor as potencialidades do material impresso, i. e., o alargamento dos seus conhecimentos e da sua imaginação, permitindo-lhe o acesso às mais variadas formas de escrita*” (1998, in Lopes & Almeida, 2008: 14).

Segundo Ellis considera que a leitura competente pode ocorrer segundo um modelo de duplo-processo: a leitura fonológica ou por associação, e a leitura lexical ou por localização (1995, in Lopes, Monteiro & Santos, 2010: 29). Para este autor, a leitura por associação (rota fonológica) é utilizada para ler palavras pouco frequentes ou desconhecidas. Para se fazer a leitura dessas palavras é necessário segmentá-las em unidades menores (grafemas e fonemas) e associá-las aos respetivos sons. Posteriormente faz-se a junção dos segmentos fonológicos e produz-se a pronúncia da palavra. O acesso semântico é obtido depois através do feedback acústico da pronúncia produzida em voz alta ou encobertamente. Relativamente à leitura por localização (rota lexical) é utilizada para ler palavras familiares que estão armazenadas na memória ortográfica (no sistema de reconhecimento visual de palavras) em decurso de leituras repetidas. Após o

reconhecimento da palavra, o acesso ao sistema semântico permite a compreensão do seu significado. Posteriormente é possível produzir a pronúncia (através do sistema de produção fonológica de palavras), terminando assim a leitura em voz alta do item escrito.

A leitura tem dois grandes objetivos, a leitura para recreação e a leitura para recolha de informação. Relativamente à leitura para recreação, esta abarca a aprendizagem de extração de significado de diferentes tipos de textos que promovam o desenvolvimento do imaginário, do espírito crítico e do pensamento divergente, como é o caso das adivinhas, poemas, etc. No que concerne à leitura para recolha de informação, esta abarca a aprendizagem de extração de significado com o objetivo de transformar a informação em conhecimento, como por exemplo, ler horários ou localizar cidades em mapas ou ler um manual de estudo do meio. Estes dois objetivos da leitura permitem ao indivíduo desenvolver a sua capacidade de descodificação (permitindo extrair informação, ou seja, a significação que leva ao conhecimento) de cadeias de grafemas (cf. Lopes & Almeida, 2008: 15).

Relativamente à escrita, não podemos afirmar que se trata de uma mera atividade motora, pois não se trata de traçar, mas sim de produzir textos. Deste modo, pode afirmar-se que a escrita é uma atividade cognitiva, é a produção de um texto com uma finalidade e um destinatário, conforme a capacidade de cada um.

A escrita tem vindo ao longo dos anos a ser um campo de investigação que suscitou interesse a vários investigadores, os quais nem sempre são unânimes no que concerne à sua origem e evolução. No entanto, parece ser consensual que existem três modos diferentes de invenção simbólica visual ou grupos de sistemas de codificação da linguagem, que são os seguintes: pictografia, ideografia e fonografia (Gelb,1987; Kirby & Williams,1991; Rebelo,1993; Citolier & Sanz,1997; Caldas,1999; Donald,1999; McGuinness,1999; Shaywitz, 2003, in Cruz, 2005: 213). Estes sistemas embora recorram os três a sinais gráficos, o primeiro fá-lo como forma de representação de objetos e acontecimentos, por outro lado, os outros dois sistemas dizem respeito à escrita propriamente dita, recorrem a sinais para representar elementos linguísticos (Gelb,1987; Sousa, 1999, in Cruz, 2005: 213).

O sistema pictográfico é considerado o sistema mais primitivo, no qual são utilizados símbolos (desenhos) e não signos para representar a realidade, por exemplo, um objeto, um animal ou até mesmo um acontecimento de uma maneira simplificada. Segundo



Ellis (1995, in Cruz, 2005), define a escrita pictográfica como a pré-escrita, pois considera que esta é diferente da verdadeira escrita, uma vez que existem muitas maneiras de “ler” (converter em palavras) um desenho, no entanto existe apenas uma maneira de se ler uma frase. Por outro lado, este tipo de escrita recorre a sinais como forma de representação de objetos e acontecimentos, e não para representar elementos linguísticos. (in Cruz, 2005: 214).

Segue-se o sistema ideográfico, também denominado de sistema logográfico, no qual as noções abstratas são representadas por desenhos convencionais de objetos (ideogramas) com ela relacionados. Os ideogramas diferenciam-se dos pictogramas, uma vez que os ideogramas indicam uma ideia e os pictogramas indicam um objeto (Morais, 1997, in Cruz, 2005: 215). Tal como o sistema pictográfico, este sistema também não tem relação com o enunciado oral, ou seja, não representa a linguagem falada, representando sim, através de desenhos, o que a linguagem falada pode transmitir utilizando palavras e frases. Devido à dificuldade de comunicação que este sistema apresenta, este foi sofrendo evoluções até que a palavra foi dividida em sílabas, atribuindo-se a cada uma delas um sinal correspondente, surgindo deste modo um novo sistema, o sistema silábico.

Com o surgimento do sistema silábico, a escrita desenhada passou à escrita por sinais, em que a cada sílaba oral, adotada como unidade linguística básica, corresponde uma marca gráfica única (Kirby & Williams, 1991; Rebelo, 1993; Martins & Niza, 1998; McGuinness, 1999, in Cruz, 2005: 216). Depois deste passo decisivo, que foi o aparecimento do sistema silábico, não demorou até que ocorresse uma evolução para um sistema em que os sinais já não representavam os objetos, as ideias ou as sílabas, mas sim os sons. Com este passo, de atribuir um sinal a cada som o Homem inventou o sistema alfabético, que, juntamente com o sistema silábico, constituem sistemas de escrita fonológica (Donald, 1999, in Cruz, 2005: 217).

No seguimento do que foi anteriormente mencionado sobre a escrita, é importante referir que a aprendizagem da leitura não é propriamente a aprendizagem de uma nova linguagem, mas sim o estabelecimento de relações entre a linguagem auditiva, já existente e dominada, e uma linguagem visual que a substitui (Fonseca, 1984 e 1999; Heaton & Winterson, 1996, in Cruz, 2005: 218).

Podemos concluir que “ *a leitura envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas e letras) e a sua autorização interiorizada com componentes auditivas*

*(fonemas), que se lhes sobrepõem e lhes conferem um significado”* (Fonseca, 1984 e 1999; Heaton & Winterson, 1996, in Cruz, 2005: 218). Sendo assim, a leitura é um duplo e segundo sistema simbólico, estabelecendo a sua aprendizagem, por consequência, uma relação simbólica entre o som que se ouve e diz com o que se vê e lê (Fonseca, 1984 e 1999; Johnson & Myklebust, 1991, in Cruz, 2005: 219).

Passando agora para o processo de aprendizagem da leitura, iremos basear-nos no modelo proposto por Frith, o qual aborda a existência de três etapas qualitativamente diferentes, denominadas logográfica, alfabética e ortográfica, que se caracterizam e diferenciam pelo uso predominante de estratégias particulares (Frith, 1985 e 1986, in Cruz, 2005: 219).

Embora as três etapas, anteriormente mencionadas, sejam as que se referem à aprendizagem da leitura e da escrita, Frith também sugere a existência de uma etapa anterior, denominada de etapa mágica ou simbólica, uma vez que antes de começar a adquirir habilidades de leitura as crianças têm tendência a considerar que qualquer tipo de marca feita por uma caneta/lápis é uma palavra ou frase (1986, in Cruz, 2005: 219). Durante esta etapa não existe nenhuma conexão entre os rabiscos que a criança faz ou vê e as palavras que supostamente representam, ou seja, são feitos de um modo arbitrário, mas no entanto a criança considera que estes representam as palavras que já conhece.

Durante a etapa logográfica, as crianças conseguem reconhecer globalmente um número reduzido de palavras (por exemplo, “Coca-Cola”, “McDonald’s”, o próprio nome), apoiando-se para tal da sua configuração global e de uma série de indicadores gráficos, tais como a forma, as cores, o contexto que rodeia as palavras, entre outros. Não se pode considerar que seja uma verdadeira leitura, pois se modificarmos a tipografia de algumas letras ou algum dos indicadores, as crianças já não conseguem reconhecer as palavras. Frith descreve que, nesta etapa, à medida que uma criança vê escrita uma e outra vez uma determinada palavra, esta irá incrementando o conhecimento das principais características desta e, consequentemente, a representação visual dessa palavra será cada vez mais exata. No entanto, a criança pode ser induzida em erro, confundir-se com pequenos detalhes, uma vez que a estratégia utilizada é a mesma que utiliza para o reconhecimento de objetos ou desenhos, e nestes caso não é necessário reconhecer com exatidão os detalhes (Cruz, 2005: 220). Este tipo de estratégia de reconhecimento de palavras é útil quando as palavras a reconhecer são poucas e com características bem diferenciadas, no entanto com o aumento

do número de palavras e com as formas semelhantes destas, esta estratégia já não é tão viável, sendo por isso necessário conhecer as letras que compõem as palavras.

Segue-se a etapa alfabética, crucial na aprendizagem da leitura, uma vez que o nosso sistema de escrita é alfabético. Esta etapa baseia-se, essencialmente, no uso de uma estratégia alfabética, a qual consiste na aplicação de mecanismos de correspondência grafo-fonológica que permitem às crianças converter os segmentos ortográficos em fonológicos, de acordo com uma ordem sequencial. Sendo assim, a criança é capaz de distinguir as letras de segmentos de palavras, de aplicar as correspondências grafo-fonológicas e de combinar os sons para reproduzir as palavras, conseguindo deste modo identificar palavras que nunca viram escritas ou até mesmo pseudo-palavras. Frith descreve que, nesta etapa, as crianças têm de ser capazes de segmentar as palavras nas letras que as compõem e de associar a cada letra o som correspondente. Além disso a criança também tem de perceber que os sons têm uma determinada ordem em cada palavra, isto é, considerando por exemplo as palavras “pato” e “tapo” formadas pelos mesmos grafemas e pelos mesmos fonemas, a ordem de pronúncia é diferente (in Cruz, 2005: 221). É necessário que durante esta etapa a criança aprenda a unir estes fonemas para formar o som global da palavra, pois se não o fizer a criança não consegue ultrapassar os primeiros níveis de leitura, nos quais as crianças realizam uma leitura silábica que não permite a identificação da palavra ou que implica uma repetição mais rápida das sílabas para reconhecer a palavra.

A terceira etapa, a ortográfica, caracteriza-se pela utilização da estratégia ortográfica, a qual permite à criança reconhecer instantaneamente as palavras, ou parte delas. Este processo de reconhecimento é tão rápido como na estratégia logográfica, pois o sistema de identificação das palavras já está enriquecido com um grande número de palavras com acesso direto. No entanto, esta estratégia diferencia-se da estratégia logográfica, pois a representação interna ortográfica foi elaborada com base no uso consecutivo de mecanismos de recodificação fonológica, ou seja, após uma utilização sistemática da conversão grafema-fonema. Durante esta etapa as palavras são sistematicamente analisadas em unidades ortográficas, idealmente morfemas, que são internamente representadas como cadeias abstratas de letras.

Em nota de conclusão, aprender a ler e a escrever são etapas importantes que as crianças têm de realizar durante os primeiros anos de escolaridade, pois têm um papel

crucial em todas as aprendizagens escolares, sendo por isso, um elemento essencial para o sucesso ao nível académico, pessoal, profissional e social e onde a consciência fonológica desempenha um papel importante.

## 2.2. UNIDADES FONOLÓGICAS RELEVANTES PARA O TREINO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Ao longo deste tópico iremos abordar as unidades que são relevantes para a promoção do desenvolvimento da consciência fonológica que são as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala.

Começaremos por falar da sílaba, mais concretamente sobre os seus constituintes internos (Ataque, Núcleo, Coda e Rima). Vejamos especificamente cada constituinte silábico:

- Ataque: trata-se de uma ou duas consoantes à esquerda da vogal, podendo encontrar-se vazio. Existem três tipos de ataque: simples (pé), vazio (\_é) e ramificado (pre.go). Todas as consoantes do Português podem ocorrer em ataque simples, enquanto que, no ataque ramificado, as combinações possíveis são as que se seguem:

Ataque ramificado		
Oclusiva + vibrante	<u>pro</u> .va	<u>bra</u> .vo
	<u>tri</u> .bo	<u>dra</u> .gão
	<u>cri</u> .me	a. <u>gra</u> .do
Oclusiva + lateral	<u>pla</u> .no	<u>blu</u> .sa
	a. <u>tle</u> .ta	<u>glo</u> .bo
	<u>cli</u> .ma	
Fricativa + vibrante	<u>fri</u> .to	li. <u>vro</u>
Fricativa + lateral	con. <u>fli</u> .to	

Fonte: Freitas, Alves, Costa, 2007

- Núcleo: denomina a vogal da sílaba, quer esta se encontre ou não associada a uma semivogal (pode ser um ditongo crescente se a semivogal ocorrer antes da vogal

(GV), como em piar; domina um ditongo decrescente se a semivogal ocorrer depois da vogal (VG), como em pauta):

Tipos de Núcleos	Exemplo
Núcleo não ramificado	pá
Núcleo ramificado	<p>pa<u>i</u> (ditongo decrescente [aj])</p> <p>cau<u>.</u>da (ditongo decrescente [aw])</p> <p>pi<u>a</u>.da (ditongo crescente [ja])</p> <p>toa<u>.</u>lha (ditongo crescente [wa])</p>

Fonte: Freitas, Alves, Costa, 2007

- Coda: trata-se das consoante(s) à direita da vogal. A coda no português só pode ser não ramificada, no entanto em outras línguas também pode existir a coda ramificada. O seguinte quadro apresenta exemplos de codas não ramificadas:

Codas não ramificadas	
pas <u>.</u> ta	som [ʃ]
rus <u>.</u> ga	som [ʒ]
ma <u>l</u> .ga	som [ɫ]
mar <u>.</u> co	som [r]

Fonte: Freitas, Alves, Costa, 2007

- Rima: é o constituinte silábico que incorpora o núcleo e a coda. A sua existência justifica-se pelo facto de haver, nas várias línguas do mundo, uma relação fonológica mais forte entre os sons da coda e os do núcleo do que entre os do ataque e os do núcleo (cf. Freitas & Santos, 2001 e Mateus, Falé e Freitas, 2005, in Freitas, Alves, Costa, 2007). A rima pode ser não ramificada (má) ou ramificada (mal, más, mar.).

Por fim, no que diz respeito aos sons da fala, estes são as unidades mínimas identificáveis num enunciado oral, que, por si só, não têm qualquer tipo de significado. No entanto, segundo Duarte, uma sequência de sons da fala representa uma palavra e, por sua vez, os sons que a constituem colaboram para a construção do seu significado (2000, in Rios, 2011: 39). As grandes classes de sons da fala são as vogais, as semivogais e as consoantes.

As vogais e as semivogais são produzidas com vibração das pregas vocais e sem qualquer obstáculo à passagem do ar nas cavidades oral e nasal. As vogais e as semivogais podem ser classificadas de acordo com: a altura do dorso da língua (alta/média/baixa); o avanço/recuo do dorso da língua (anterior ou palatal, central, posterior ou velar); arredondamento dos lábios (arredondado ou não arredondado) e, por fim, a posição do véu palatino (oral e nasal).

As vogais distinguem-se das semivogais a partir da duração das mesmas, pois o tempo de produção de uma vogal é superior ao tempo de produção da sua semivogal correspondente. No entanto, a posição da língua e dos lábios é semelhante na produção das vogais e das semivogais.

O português europeu tem na sua constituição catorze vogais, nove orais e cinco nasais. Deste modo, passaremos a apresentar um quadro referente à classificação articulatória das vogais orais e um outro relativo à classificação articulatória das vogais nasais:

Classificação articulatória das vogais orais			
	Anterior ou palatal	Central	Posterior ou velar
Alta	[i]	[ɨ]	[u]
Média	[e]	[ɐ]	[o]
Baixa	[ɛ]	[a]	[ɔ]

Classificação articulatória das vogais nasais			
	Anterior ou palatal	Central	Posterior ou velar
Alta	[ĩ]		[ũ]
Média	[ê]	[ɐ]	[õ]
Baixa			

As consoantes correspondem a uma saída do ar total ou parcialmente obstruída na cavidade oral e são caracterizadas pelo ponto de articulação (local da aproximação ou do toque dos órgãos na cavidade oral), pelo modo de articulação (forma como o fluxo de ar atravessa as cavidades supraglóticas<sup>2</sup>) e pelo vozeamento (vibração ou não das cordas vocais).

Quanto ao modo de articulação, as consoantes podem ser classificadas em:

- **Oclusivas:** obstrução total à passagem do ar na cavidade oral;
- **Fricativas:** saída do ar em fricção entre os articuladores;
- **Nasais:** obstrução total na cavidade oral, com fluxo de ar atravessando as cavidades oral e nasal;
- **Laterais:** fluxo de ar libertado pelas zonas laterais do dorso da língua;
- **Vibrantes:** movimento vibratório de um articulatório.

Quanto ao ponto de articulação, as consoantes podem ser classificadas em:

- **Bilabiais:** intervenção de ambos os lábios;
- **Labiodentais:** intervenção do lábio inferior e dos dentes do maxilar superior;
- **Dentais:** ápice da língua junto da zona posterior dos dentes do maxilar superior;
- **Alveolares:** ápice da língua juntos dos alvéolos;
- **Palatais:** dorso da língua junto do palato duro;
- **Velares:** raiz da língua junto do véu palatino;

---

<sup>2</sup> As cavidades supraglóticas incluem a cavidade faríngea, a cavidade nasal e a cavidade oral.

- **Uvulares:** movimento da úvula.

Por fim, quanto ao vozeamento, as consoantes podem ser classificadas em:

- **Não vozeadas:** ausência de vibração das cordas vocais;
- **Vozeadas:** vibração das cordas vocais.

De seguida, apresentámos o seguinte quadro relativo à classificação articulatória das consoantes do português:

	Bilabiais	Labiodentais	Dental	Alveolares	Palatais	Velares	Uvulares
Oclusivas	[p] [b]		[t] [d]			[k] [g]	
Fricativas		[f] [v]	[s] [z]		[ʃ] [ʒ]		
Nasais	[m]			[n]	[ɲ]		
Laterais				[l]	[ʎ]		
Vibrantes				[r]			[R]

## 2.2. CONSCIÊNCIA DAS PALAVRAS

Entende-se por consciência das palavras ou consciência sintática, a capacidade de segmentar uma frase em palavras e organizá-las de uma forma que permita aceder/construir o seu sentido, sendo que “*esta habilidade tem influência mais precisa na produção de textos e não no processo inicial de aquisição de escrita. Ela permite focalizar as palavras enquanto categorias gramaticais e a sua posição na frase*” (Nascimento, 2004, in Lopes & Almeida, 2008: 49).

Neste seguimento apresento alguns exemplos de atividades de consciência de palavras, possíveis de realizar: contar o número de palavras numa frase, referindo-o verbalmente ou batendo uma palma para cada palavra, ordenar corretamente uma oração ouvida com as palavras desordenadas. Ainda um outro exemplo de atividades passível de



ser usada é a seguinte, “*atividade de consciência de palavras e segmentação de frases, o aplicador deve falar uma frase e depois repete-a sem a última palavra, a criança deve dizer, então, a palavra que faltou, por exemplo, Eu passeio de bicicleta. / Eu passeio de \_\_\_\_\_.*” (Lopes, 2006, in Lopes & Almeida, 2008: 49), tendo a criança de completar a frase de forma a que faça sentido.

Um déficit nesta habilidade pode levar a erros na escrita do tipo aglutinações de palavras (por exemplo, escrever OGATO) e separações inadequadas (por exemplo, escrever SABO NETE).

### 2.3. CONSCIÊNCIA SILÁBICA

Atingida a etapa de os alunos entenderem que as frases são formadas por palavras, é altura de lhes expor a ideia de que as palavras são formadas por sequências de unidades ainda menores de fala, denominadas sílabas. A capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra, denomina-se consciência silábica, este tipo de consciência é precedente ao desenvolvimento de outras consciências de unidades fonológicas inferiores, como por exemplo os fonemas.

Ao contrário das palavras, as sílabas não têm significado, o que leva a que as crianças não reflitam sobre estas. Mas estas não passam assim tão despercebidas visto que as sucessivas sílabas da língua falada podem ser ouvidas e sentidas, estas correspondem às pulsações de som da voz, assim como aos ciclos de abertura e de fechamento das mandíbulas.

O desenvolvimento desta capacidade é crucial para que se comece a aperceber que as sílabas utilizadas numa determinada palavra podem também ser usadas na construção de outras palavras, apercebendo-se também que retirando ou acrescentando uma sílaba a uma palavra esta poderá ter outro significado, uma vez que origina uma nova palavra.

A introdução das sílabas no mundo da criança pode ocorrer através da seguinte atividade, pedir às crianças que batam palmas e contem as pulsações de seus próprios nomes, exercício que também se pode fazer introduzindo outras palavras.

## 2.4. CONSCIÊNCIA FONÉMICA

A consciência fonémica é a capacidade de identificar, analisar e refletir sobre os fonemas que compõem uma palavra. Os fonemas são as menores unidades da língua, sendo esta uma das razões que tornam mais difícil a sua percepção por parte das crianças. No entanto existem outras razões, os fonemas não têm significado, logo, não é natural que se preste atenção a estes durante a fala ou escuta normais. Uma outra razão, diferentemente das sílabas, os fones, representantes dos fonemas, não podem ser facilmente diferenciados na fala corrente, o que dificulta a percepção por parte das crianças. Por fim, existe também uma outra razão, os fonemas são tão variáveis acusticamente que cada um deles soa mais ou menos diferente de uma pessoa que fala à outra e de uma palavra à outra. Deste modo, os fonemas são melhor distinguidos pela forma como os fones são articulados do que pela forma como soam.

Dada toda a complexidade que este tipo de consciência revela, Sim-Sim et al. afirmam que apenas nas idades escolares é que as crianças começam a manifestar sucesso em tarefas de consciência fonológica (2008, in Rios, 2011: 38).

Existem algumas atividades passíveis de serem aplicadas de modo a desenvolver este tipo de consciências tais como: dizer quais ou quantos fonemas formam uma palavra; descobrir qual a palavra que está a ser dita por outra pessoa, unindo os fonemas por ela emitidos; formar um novo vocábulo, subtraindo o fonema inicial da palavra (por exemplo, omitindo o fonema [k] da palavra CASA, forma-se a palavra ASA).

Terminada a abordagem sobre os tópicos pertinentes para uma boa compreensão sobre o tema da consciência fonológica, segue-se o desenvolvimento um outro mundo também ele de grande relevância para o nosso estudo, a sensibilização à diversidade linguística e cultural.

## **CAPÍTULO II – SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL**



Ao longo deste capítulo será desenvolvida a temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural, a partir da qual serão ramificadas outros tópicos relacionados com esta temática. Primeiramente, será desenvolvido o tópico intitulado de sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar, cujo intuito se ficou a dever à prática de implementação deste trabalho com crianças nessa faixa etária. Ao longo capítulo serão ainda desenvolvidas algumas competências relacionadas com a temática, como as competências plurilingue e pluricultural, a competência comunicativa e a competência metalinguística. Para terminar iremos abordar um último tópico a estruturação de atividades de sensibilização à diversidade linguística.

## **1. SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL**

A sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) visa a “*criação de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de falar ou de ouvir essa língua, pelo desenvolver da sensibilidade estética (Ferrão Tavares et al, 1996:52)*” (in Andrade & Martins, 2007: 13). Com base na mesma autora, a sensibilização à diversidade linguística e cultural consiste na descoberta da multiplicidade das línguas e culturas existentes, aprendendo a respeitar a diversidade das línguas dos outros. Para além disso, ao descobrir os outros permite a confirmação da identidade linguística e cultural de cada um (2001, in Marinho, 2004: 42).

Desde os anos 80 que se tem vindo a tentar desenvolver formas de lidar com novas realidades sociais, dado que a diversidade linguística e cultural está cada vez mais presente na nossa sociedade. Ao longo deste período foram-se desenvolvendo projetos (como o projeto *Eole, Evlang e Jaling*), que procuraram desenvolver um caminho para a familiarização das crianças com a diversidade linguística e cultural, através da implementação de atividades que consistem na discriminação de sons em diferentes línguas, comparação entre sistemas de escrita, elaboração de receitas em que os ingredientes se escondem por detrás de palavras em diferentes línguas e também a partilha de histórias e tradições por pais de crianças migrantes, entre outros. A implementação destes projetos tinha em vista o alcance de alguns objetivos, como desenvolver atitudes positivas face à diversidade linguística (família de línguas, línguas minoritárias, línguas migrantes, línguas vizinhas, línguas regionais) e também construir e desenvolver competências metalinguísticas, dotando os alunos de certos saberes relativos às línguas do

ambiente que as rodeia e do mundo, elementos essenciais para a formação do cidadão de hoje.

Sensibilizar para a diversidade linguística é entendido como mais do que aprender uma língua em particular, abrangendo o desenvolvimento de uma atenção especial às línguas, culturas e falantes. Com esta consciência linguística e com a mudança das representações e atitudes dos sujeitos, pretende-se alcançar a finalidade principal da sensibilização à diversidade linguística: a descoberta e aceitação do Outro para a construção de sociedades solidárias, linguísticas e culturalmente pluralistas (cf. Candelier, 1996, in Marinho, 2004: 43). Para além destas finalidades, com a SDL é possível alcançar a motivação para a aprendizagem de línguas, bem como o desenvolvimento de capacidades de ordem (meta)linguística, (meta)comunicativa e (meta)cognitiva.

Pode-se dizer que de uma forma geral,

*“a sensibilização à diversidade linguística desenvolve com e nos sujeitos sentimentos de aceitação positiva dos interesses pela diversidade linguística; desejo de aprender outras línguas; consciência de ser capaz de abordar de uma forma confiante diversas tarefas sobre uma língua que não é familiar; curiosidade face ao funcionamento das línguas e interesse pelo seu estudo; valorização das pessoas bilingues ou plurilingues, independentemente do estatuto das línguas com que estão relacionados”* (Marinho, 2004: p.44).

Quando se refere a sensibilização à diversidade linguística não se pode deixar de referir as suas finalidades, deste modo vejamos as finalidades referidas por Candelier:

- a) Desenvolvimento de representações e de atitudes positivas:
  - 1) de abertura à diversidade linguística e cultural;
  - 2) de motivação para a aprendizagem de línguas;
- b) Desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística/metacomunicativa e cognitiva, facilitadoras do acesso ao domínio de línguas, incluindo a língua materna;
- c) Desenvolvimento de uma cultura linguística, como um conjunto de referências facilitadoras da compreensão de um mundo multilíngue e multicultural (1998; 2003; in Lopes, Monteiro & Santos, 2010: 22; ver ainda Martins, 2008).

### 1.1. SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO PRÉ-ESCOLAR

Nos últimos tempos tem-se assistido a uma crescente diversidade linguística e cultural nas nossas sociedades e escolas, devido à globalização e à mobilidade cada vez mais fácil e frequente. Deste modo, é necessário aprender a conviver com o Outro, na sua diversidade de línguas, culturas valores, de modo a podermos construir sociedades mais humanas e sustentáveis.

Falar em sensibilização à diversidade linguística (SDL) no pré-escolar não é falar obrigatoriamente do ensino de uma língua estrangeira (LE). Pretende-se com esta sensibilização que as crianças tenham contacto com outras línguas, que conheçam outras culturas, que as respeitem e não as desvalorizem em relação à sua, consciencializando-se, deste modo, para a riqueza da pluralidade linguística e cultural. Para além disso este tipo de abordagem permite à criança a tomada de consciência da linguagem, a um nível macro e a um nível micro, olhando-a de forma objetiva, analisando e comparando os seus componentes internos (Andrade, et al., 2010, in Lourenço & Andrade, 2011: 337).

Podemos dizer que a sensibilização à diversidade linguística pode funcionar como um espécie de educação para a cidadania, que permite formar indivíduos abertos a experiências linguísticas e culturais. Para além disso, ao desenvolver a consciência linguística das crianças, preparam-se aprendizagens futuras, quer na aprendizagem da leitura e escrita na língua materna, quer na aprendizagem de vocabulário numa língua estrangeira. Neste seguimento, alguns estudos apontam a consciência da linguagem, nomeadamente dos aspetos fonológicos em idade pré-escolar, como um aspeto crucial para a descoberta do “princípio alfabético” o qual possibilita a associação de fonemas e grafemas por parte das crianças, e também lhes permite a retenção de palavras na memória a curto prazo, facto fundamental para a aprendizagem de vocabulário numa língua estrangeira (De Jong, et al.; Lourenço, 2006; Mann e Liberrman, 1984, in Lourenço & Andrade, 2011: 337).

Relativamente à sensibilização a outras línguas (que não a língua materna ou de escolaridade) no pré-escolar são apontados por vários autores alguns motivos a favor dessa sensibilização, como por exemplo, o fator idade. Segundo alguns estudos a *idade* é apontada como um elemento influenciador da aprendizagem, uma vez que, as crianças pequenas têm maior facilidade em aprenderem uma nova língua quando comparadas com

adultos em circunstâncias mais ou menos semelhantes (Krashen, 1982; Sim-Sim, 1998; Vygotsky, 1991b, in Coelho, 2007: 18).

Ainda neste seguimento, Krashen, baseando-se na comparação de estudos sobre o sucesso de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras por adultos e por crianças, conclui que estes são submetidos a condições de tempo e exposição iguais, os adultos e as crianças mais velhas, em estádios iniciais, desenvolvem-se linguisticamente mais depressa do que as crianças pequenas. Ainda no seguimento desta análise, este autor verificou que aprendizes de línguas estrangeiras que iniciam a sua aquisição em ambiente informal e exposição natural desde muito jovens adquirem e atingem níveis de proficiência mais elevados do que aqueles que atingem os adultos iniciantes (Krashen, 1982, in Coelho, 2007: 18).

Os adultos aprendem mais rápido e regulam melhor a aprendizagem, mas as crianças, se passarem mais tempo em contacto com a língua, atingem níveis maiores de proficiência e um melhor resultado final (Krashen, Long, Scarcella, 1979 expostos em Krashen, 1982; e de Snow & Hoefnagel-Hole, 1978 descritos em Lightbown & Spada, 1993, citados in Coelho, 2007: 18).

Para além da idade, também a *permeabilidade do ego linguístico* é apontado como um aspeto a favor da sensibilização às línguas no pré-escolar (Coelho, 2007: 20), significando a *permeabilidade do ego linguístico*, que, sociopsicologicamente, a criança não se sente tão exposta ou embaraçada em explorar novos códigos como acontece com um adulto.

As autoridades educativas, não ficando indiferentes aos diversos fatores relativos à sensibilização à diversidade linguística, apontados por vários autores, definiram alguns objetivos pedagógicos, expressos na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (lei nº 4/97), que são os seguintes:

“- *Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;*

- *Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas;*

- *Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;*



- *Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;*
- *Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.”*

Estes objetivos evidenciam que é importante demonstrar à criança que a sua língua materna não é a única forma de comunicação, sendo por isso crucial consciencializar a criança para a diversidade linguística e cultural, procurando prepará-la para uma comunidade multicultural e multilingue.

## 1.2. COMPETÊNCIA PLURILINGUE E PLURICULTURAL

A competência plurilingue e pluricultural, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, consiste na “*capacidade para utilizar línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas*” (Conselho da Europa, 2001: 231). Deste modo, entendemos esta competência, não como sendo uma justaposição de várias competências, mas sim um todo complexo que evolui e se encontra em constante construção (Beacco & Byram, 2003; Conselho da Europa, 2001, in Gomes, 2006: 63). Sendo assim, podemos dizer que o plurilinguismo é mais do que um conceito, é uma competência e um valor essencial a ter em conta na educação dos nossos dias.

O plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspeto fundamental da cultura, é também um meio de acesso a manifestações culturais. Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não coexistem simplesmente lado a lado. Estas são comparadas, contrastam e interagem ativamente de modo a produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, como a qual a competência plurilingue se relaciona.

O indivíduo ao desenvolver a competência plurilingue e pluricultural tem na sua posse uma perspetiva linguística e cultural global, que lhe possibilitará encarar a diversidade linguística e cultural de forma natural e isenta de preconceitos. Sendo assim, o indivíduo estará preparado para se envolver em diversas situações comunicativas, onde o Outro é visto como um ponto de encontro de trocas linguísticas e culturais, que podem constituir uma mais-valia para o seu desenvolvimento enquanto cidadão ativo e consciente (Leitão, 2006: 47).

A competência plurilingue refere-se a uma *“competência que se vai construindo a partir das experiências e do conhecimento pessoal de cada indivíduo em relação às línguas e às culturas com que se vai relacionando, essas experiências não ficam armazenadas em compartimentos mentais separados, elas interagem e inter-relacionam-se de uma forma dinâmica”* (Marinho, 2004:34).

Podemos ainda acrescentar que trabalhar a competência plurilingue compreende duas grandes finalidades, por um lado, permite desenvolver nos sujeitos a disponibilidade e a capacidade de entrar em contacto com outros indivíduos linguística e culturalmente diversos, contribuindo para uma educação que fomente a cultura da inter-relação. Por outro lado, pode promover no sujeito a tomada de consciência crítica de si mesmo e dos outros, favorecendo a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente o mundo que os rodeia e de intervir positivamente sobre os mesmos (Marinho, 2004, in Lopes, Monteiro & Santos, 2010: 82).

Andrade & Araújo e Sá (2003) afirmam a existência de quatro dimensões distintas que compõem a competência plurilingue: a dimensão *sócio-afetiva*, a dimensão da *gestão dos reportórios linguístico-comunicativos*, a dimensão de *gestão das aprendizagens* e a dimensão da *gestão da interação*.

Nas palavras de Valente,

*“se a gestão da dimensão sócio-afetiva se encontra associada às motivações e atitudes que o sujeito desenvolve durante a interação em relação às línguas, culturas e ao próprio ato de comunicação, a dimensão de gestão dos reportórios linguístico-comunicativos refere-se à capacidade de gestão do capital de conhecimentos linguísticos, cultural e comunicativos; já a dimensão de gestão dos reportórios de aprendizagem surge como capacidade do sujeito em usar diferentes estratégias para potenciar a sua aprendizagem; e a gestão da interação se prende com os processos de interpretação, tradução e alternância característicos de situações de contacto de línguas”* (2010: 87).

Estas dimensões, anteriormente mencionadas, encontram-se relacionadas numa dinâmica interativa ao longo de todo o percurso de vida do sujeito, as quais se vão desenvolvendo e evoluindo de acordo com as suas experiências, distribuindo-se por domínios de atitudes e valores que permitem a gestão de conhecimentos e aprendizagens e de contextos de comunicação, não podendo deste modo surgirem isoladamente devido à sua interdependência.

Segundo Lima a evolução da competência plurilingue e a evolução da competência pluricultural não é igual, pois uma pessoa pode ter um bom conhecimento de uma cultura e não conhecer bem a língua dominante dessa cultura ou vice-versa. No entanto, os alunos podem desenvolver mais competências numa língua do que noutra e esse perfil de competências pode ser diferente de uma língua para outra (2008, in Lopes, Monteiro & Santos, 2010: 36).

Em suma, é importante referir que, através do desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural, o comunicador pode adquirir uma consciência linguística e comunicativa, ou seja, tomar consciência e refletir sobre a sua própria capacidade de resposta espontânea a determinadas tarefas.

### 1.3. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM LÍNGUA

A competência comunicativa em língua caracteriza-se como sendo uma competência que permite a um indivíduo agir, utilizando especificamente meios linguísticos. Para uma melhor definição da competência comunicativa é necessário considerar as várias funções que a linguagem verbal desempenha junto ao ser humano. A consciencialização destas funções deixa marcas nas estruturas linguísticas, insere, segundo Bachmann, Lindelfeld & Simonin, *“as noções de ‘significado’ e de ‘finalidade’ na descrição linguística e tem como objetivo ligar três níveis de funcionamento do sujeito falante: o contexto social, o nível semântico e o sistema léxico-gramatical”* (in Andrade, 1997: 27).

Ainda neste seguimento, passaremos a referir as diferentes funções desempenhadas pela linguagem verbal na vida do sujeito: instrumental, uma vez que a linguagem permite responder às necessidades básicas do ser humano ou obter bens materiais; a interacional ou interpessoal já que através da linguagem que o ser humano se relaciona com o outro, com o mundo, com a própria linguagem, no processo de socialização que realiza; a expressiva ou pessoal, marcando a importância que a linguagem tem na expressão da afetividade e na formação da pessoa; a ideacional ou representativa, visto que é através da linguagem que somos capazes de conceber a multidimensionalidade do mundo, ou seja, de nos informarmos para conhecer ou tratar cognitivamente o meio-ambiente; a imaginativa ou poética, sendo que a linguagem permite criar novos mundos, levando ao pensamento, à emoção, ao sonho e à poesia, por fim, a heurística, a linguagem serve para compreender,

interpretar o que nos rodeia (cf. Germain, 1993a; Halliday, 1973; Leif, 1981, in Andrade, 1997: 28).

Deste modo, pode-se afirmar que a língua é um instrumento de comunicação que participa na constituição do pensamento e do conhecimento, bem como na constituição das relações sociais e identidades.

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), a competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes, que são os seguintes: linguística, sociolinguística e pragmática. Estas componentes são requeridas de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização dos aprendentes.

Ter competência linguística significa dominar o que está relacionado com os elementos da língua e as regras que regem a sua combinação no quadro de um dado sistema linguístico (p. ex.: a obrigatoriedade imposta pelo sistema da forma verbal concordar com o sujeito) a qual Canale denomina competência gramatical (1983, in Andrade, 1997: 30).

A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema (das quais falaremos mais à frente neste mesmo tópico), independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. Encarando esta competência do ponto de vista de uma dada competência comunicativa em língua, esta não se relaciona apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (por exemplo: em termos de fazer distinções fonéticas ou da extensão e precisão de vocabulário), relaciona-se também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado (por exemplo: as redes associativas nas quais um falante coloca um item lexical) e com a acessibilidade (ativação, memória e disponibilidade). O conhecimento tanto pode ser consciente e rapidamente expressável como se pode verificar o oposto (por exemplo: de novo, no que diz respeito ao domínio do sistema fonético). No que concerne à sua organização e acessibilidade esta varia de indivíduo para indivíduo e também no mesmo indivíduo (por exemplo: para uma pessoa plurilingue, dependendo das variáveis que compõem a sua competência plurilingue). Relativamente à organização e armazenamento de conhecimento este depende, entre outras coisas, das características culturais da comunidade ou comunidades nas quais o indivíduo foi socializado e onde ocorreu a sua aprendizagem.

Tal como mencionado anteriormente, faremos agora uma pequena abordagem às componentes principais da competência linguística (competência lexical, competência gramatical, competência semântica, competência fonológica, competência ortográfica e competência ortoépica), dando maior enfoque à consciência fonológica e ortoépica, uma vez que são de grande importância para o desenvolvimento do presente trabalho (Conselho da Europa, 2001).

- A competência lexical consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua. Esta compreende elementos lexicais (expressões fixas e palavras isoladas) e gramaticais (artigos, quantificadores, demonstrativos, pronomes pessoais, pronomes interrogativos e relativos e possessivos, preposições, verbos auxiliares, conjunções e partículas);
- A competência gramatical define-se como sendo o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar. Entende-se por gramática de uma língua um conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases). Deste modo, pode-se dizer que a competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução);
- A competência semântica consiste na consciência e no controlo que o aprendente possui sobre a organização do significado. Destaca-se a existência de três semânticas: a semântica lexical (relacionada com o significado das palavras), a semântica gramatical (preocupa-se com o significado de elementos, categorias, estruturas e processos gramaticais), e por fim, a semântica e a pragmática (refere-se às relações lógicas, tais como a implicação);
- A competência fonológica é uma competência que envolve o conhecimento e a capacidade de perceção e de produção de: unidades fonológicas (*fonemas*) da língua e a sua realização em contextos específicos (*alofones*); traços fonéticos que distinguem os fonemas (*traços distintivos*, por exemplo: o vozeamento, o arredondamento, a nasalidade, a oclusão); composição fonética das palavras (*estrutura silábica*, sequência de fonemas, acento de palavra, tons); fonética da

frase (*prosódia*) como o acento de frase, ritmo e entoação; redução fonética como a redução vocálica, formas fracas e fortes e assimilação e elisão;

- A competência ortográfica consiste no conhecimento e na capacidade de percepção e de produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos. Os sistemas de escrita de todas as línguas europeias são baseados no princípio alfabético, no entanto existem outros que se regem por um princípio ideográfico (logográfico) (por exemplo: o chinês) e outros pelo princípio consonântico (por exemplo: o árabe);
- A competência ortoépica exige aos utilizadores que leiam em voz alta um texto preparado ou que utilizem no discurso palavras encontradas pela primeira vez na sua forma escrita. Devendo, assim, ser capazes de pronunciar corretamente essa forma, envolvendo deste modo o conhecimento das convenções ortográficas; a capacidade para consultar um dicionário e o conhecimento das convenções aí utilizadas para a representação da pronúncia; o conhecimento das implicações das formas escritas, especialmente dos sinais de pontuação, para o ritmo e a entoação e a capacidade para resolver ambiguidades (homónimos, ambiguidades sintáticas, etc.), em função do contexto.

A competência sociolinguística diz respeito às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (por exemplo: regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), esta componente atinge toda a comunicação linguística existente entre representantes das culturas diferentes, apesar de os interlocutores não terem noção de tal facto.

Por fim, a competência pragmática diz respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala) e cria um argumento ou um guião de trocas interaccionais. Também se caracteriza pelo domínio do discurso, da coesão e da coerência, pela identificação de tipos e formas de texto, pela ironia e paródia. As categorias utilizadas nesta competência têm como intuito caracterizar áreas e tipos de competências que o ator social interiorizou, ou seja, as representações internas, os mecanismos e as capacidades, cuja existência cognitiva é considerada responsável por desempenhos e comportamentos observáveis. Simultaneamente, qualquer processo de aprendizagem ajudará a desenvolver ou a transformar estas mesmas representações

internas, estes mecanismos, estas capacidades. Em suma, entende-se por esta competência *“a capacidade que o sujeito falante tem em adequar os enunciados às intenções comunicativas, ou seja, possuir competência pragmática é ter capacidade de expressar as intenções de comunicação que se pretende concretizar em função da situação e dos efeitos que nela se pretende produzir (...)”* (Andrade, 1997: 32).

#### 1.4. COMPETÊNCIA METALINGUÍSTICA

Jakobson considera, entre as funções secundárias da linguagem, a função metalinguística. É para o autor a atividade que consiste em falar da própria palavra, assumindo, portanto, a própria linguagem como conteúdo (1963, in Roazzi, Asfora, Queiroga & Dias, 2010: 47). Neste sentido, Benveniste define a capacidade metalinguística como *“a possibilidade de fazermos, nós mesmos, levantamentos acerca da linguagem, de abstrairmos sobre ela, de contemplá-la enquanto fazemos uso dela em nosso raciocínio e em nossas observações”* (1974, in Roazzi, Asfora, Queiroga & Dias, 2010: 47).

Segundo Tunmer, Pratt e Herriman, a consciência metalinguística consiste na *“capacidade de refletir e manipular as características da linguagem, tratando-a como um objeto de pensamento por si só, o que se contrapõe à simples utilização do sistema linguístico para compreender e produzir frases”* (1984, in Roazzi, Asfora, Queiroga & Dias, 2010: 48). Estes autores afirmam ainda que a metalinguagem está inserida na categoria geral da metacognição de forma similar à meta-memória, à meta-aprendizagem, à meta-atenção, à metacognição social, incluindo, por sua vez, quatro áreas específicas: a consciência fonológica, a consciência da palavra, a consciência sintática e a consciência pragmática (1984, in Roazzi, Asfora, Queiroga & Dias, 2010: 49).

Segundo Titone, Barbeiro considera a consciência metalinguística como um nível mais elaborado de construção cognitiva em relação à consciência linguística, podendo deste modo desempenhar diferentes papéis na aprendizagem verbal. (1994, in Andrade, 1997: 40).

Neste seguimento, a consciência metalinguística, sendo o estado mais elaborado de construções cognitivas comparativamente à competência linguístico-comunicativa, possibilita ao sujeito abordar e resolver certo tipo de problemas que necessitam de determinadas componentes da competência comunicativa (por exemplo: análise sintática

de frases, correção de erros de diferentes tipos, entre outros (Malakoff, 1992 in Andrade, 1997: 40).

Ao longo dos tempos esta competência tem vindo a ser alvo de pesquisas empíricas, as quais têm confirmado o desenvolvimento espontâneo dos processos de análise que se aplicam à língua falada, anteriores e independentes da influência do contacto direto com o sistema da escrita. Deste modo, o surgimento da consciência metalinguística ocorreria durante as primeiras tentativas da criança em realizar manipulações estruturais na língua falada. Existem ainda estudos que têm revelado que a criança é capaz de elaborar um código pessoal de interpretação das correspondências grafema-fonema antes que a escola ensine os princípios convencionais (Cohen; Gilabert, 1986; Formisano; Zucchermaglio, 1992; Goodman, 1990, 1991, in Roazzi, Asfora, Queiroga & Dias, 2010: 49).

Com base em outras pesquisas sabe-se que as crianças, antes da escolarização formal, procuram, ativamente, compreender a natureza da linguagem que se fala em sua volta e que, na tentativa de tentar compreendê-la, formulam hipóteses, procuram regularidades, submetem suas previsões à verificação e constroem uma gramática própria, que não é uma simples cópia do modelo adulto, mas uma criação original. Deste modo, quando a criança inicia o processo de escolarização formal (alfabetização) já possui um bom conhecimento da própria língua, possuindo um saber linguístico decorrente do uso que faz dessa língua em todas as suas ações comunicativas do dia-a-dia (*e.g.*, Cohen; Gilabert, 1986; Ferreiro; Teberosky, 1979; Formisano; Zucchermaglio, 1992; Goodman, 1990, 1991, in Roazzi, Asfora, Queiroga & Dias, 2010: 44). Por exemplo, a criança é capaz de escolher e organizar palavras, na construção de frases de acordo com regras bem precisas que lhe possibilitam falar e ser entendida em diversos contextos comunicativos.

No entanto, quando a criança inicia o processo de escolarização formal, é necessário que a escola continue a proporcionar à criança a possibilidade de brincar com a língua, recuperando e fortalecendo a dimensão oral, interativa e comunicativa da linguagem, facto que muitas vezes é esquecido durante a fase de alfabetização pela procura de experiências mais tradicionais e formais. A escola pode e deve proporcionar à criança práticas de metalinguagem que possibilitem que as mesmas continuem a relacionar-se com a linguagem como um conteúdo que fala por si só, como um objeto com o qual pode



brincar. Alguns exemplos de práticas são por exemplo: o uso de linguagens poéticas, jogos linguísticos, práticas narrativas, metadiscursos, entre outros.

### 1.5. A ESTRUTURAÇÃO DAS ATIVIDADES DE SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

A didática da SDL, nos primeiros anos de escolaridade, permite organizar um conjunto de competências prévias passíveis de fundar as aprendizagens posteriores sobre bases mais sólidas, conseguindo uma educação plurilingue, para a linguagem, caracterizada pela diversidade. Com isto, pretende-se desenvolver nas crianças competências metalinguísticas, suscitando a tomada de consciência do universo da linguagem.

Esta didática baseia-se, essencialmente, na exploração de materiais didáticos os quais vão sendo adaptados aos diferentes contextos de intervenção, e os quais são intitulados de “suportes didáticos”. Estes suportes didáticos consistem num conjunto de materiais de ensino, relacionados com uma unidade didática, os quais devem incluir: planificações correspondentes a um determinado número de aulas/sessões; conjunto de atividades de descoberta guiada para uma maior autonomia na aprendizagem; diferentes recursos/materiais de trabalho; conjunto de estratégias de ensino/aprendizagem, adaptadas aos contexto-turma e também ao contexto sociolinguístico e etário; orientações pedagógico-didáticas e em alguns casos documentação adicional e informação teórica com o intuito de auxiliar o professor quanto à tomada de decisões didáticas de forma mais facilitada e articulada (cf. Goumoëns et al, 2003, in Martins, 2008: 179).

A exploração de suportes didáticos pode obedecer a quatro etapas, as quais não poderíamos de deixar de referir. A primeira etapa, situação inicial de contacto com a diversidade linguística, através do contacto com enunciados (orais e/ou escritos) em diferentes línguas. Ao longo desta etapa a criança vai tomando consciência da existência de diversidade com a exposição às diferentes línguas, esta etapa permite à criança *“desenvolver conhecimentos intuitivos, claramente relacionados com as estratégias do aprender a aprender, exercitando (desenvolvendo) assim as competências metalinguística e metacomunicativa comuns a diferentes línguas”* (cf. Goumoëns et al, 2003; Noguero, 2001, in Martins 2008: 179).

A segunda etapa, situação problemática e de experimentação, proporciona aos alunos uma situação de pesquisa sob a orientação do professor, de modo a que os alunos

façam descobertas linguísticas através da reflexão. Nesta etapa o professor deve questionar os alunos sobre o que sabem e desconhecem sobre as línguas e as culturas, de modo a relacionar e cruzar informação.

A terceira etapa, resolução do problema em trabalho de grupo, é a etapa na qual o aluno desenvolve estratégias com o intuito de resolver a tarefa. Por fim, a quarta etapa, síntese e avaliação, durante esta etapa pretende-se que o aluno consciencialize o que aprendeu de novo, sistematizando as aprendizagens e os contributos da pesquisa e trabalho dos alunos. Relativamente à avaliação das aprendizagens, devido ao carácter essencialmente formativo das atividades, esta é qualitativa e de autoavaliação dos alunos, incidindo sobre aspetos afetivos e cognitivos, efetuada através de questionários, entrevistas, depoimentos escritos, registos nos cadernos e fichas de trabalho (cf. Martins et al, 2003; Andrade & Martins, 2007, in Martins, 2008: 181). Este tipo de avaliação permite a obtenção, por parte do professor, de elementos para monitorizar as aprendizagens de forma integrada e reestruturar atividades posteriores.

Ao longo deste capítulo fomos dando a conhecer aspetos importantes sobre a sensibilização à diversidade linguística e cultural, que foram fundamentais para enquadrar o nosso estudo., a par da análise da consciência fonológica (capítulo I). Terminado o enquadramento do estudo é hora de darmos a conhecer, ao longo do próximo capítulo, o projeto de intervenção educativa elaborado por nós, no qual se baseou este relatório.

**CAPÍTULO III – UM PROJETO DE  
DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA  
FONOLÓGICA**



O presente capítulo pretende enquadrar o nosso estudo, para isso expomos a metodologia escolhida para alcançar os objetivos pretendidos, bem como os apresentamos, referindo-nos ainda as questões de investigação. Relativamente ao projeto de intervenção em si, fazemos a sua inserção curricular, utilizando as Metas de Aprendizagem (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 1997), descrevemos ainda o contexto no qual o projeto foi desenvolvido, bem como apresentamos pormenorizadamente as sessões do projeto. Por fim, enunciamos e justificamos os diferentes instrumentos de recolha de dados utilizados por nós ao longo do desenvolvimento do projeto.

## **1. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO**

### **1.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

A investigação consiste em utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com o intuito de dar resposta aos problemas e interrogações que vão surgindo nos mais diversos contextos. Dentro da investigação socioeducativa encontramos uma grande variedade de metodologias das quais se destacam: a investigação-ação, a investigação participativa e a investigação colaborativa/cooperativa (Fernandes, 2006: 2).

Das metodologias, anteriormente mencionadas, o nosso projeto segue uma metodologia de tipo investigação-ação, visto que a razão pela qual investigamos parte da intenção de implementar e avaliar um projeto de sensibilização à diversidade linguística e desenvolvimento da consciência fonológica. Por essa razão, iremos debruçar-nos de seguida sobre essa metodologia e suas características, falando um pouco sobre esse tipo de investigação, sobre as fases em que se desenvolve, fases estas adotadas por nós ao longo do estudo.

A investigação-ação *“é uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes: ação – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa; investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade”* (Dick 2000, in Fernandes, 2006: 4). É uma investigação de tipo *“qualitativo como um processo aberto e continuado de reflexão crítica sobre a ação”* (Fernandes, 2006: 4). O grande

objetivo da investigação-ação é a reflexão sobre a ação a partir da ação, uma vez que este tipo de metodologia se centra essencialmente na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, nessa mesma prática.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), na investigação-ação o investigador envolve-se ativamente na investigação, com o intuito de conseguir, de alguma forma, produzir mudanças em algum tipo de problema detetado. O professor/investigador que opta por esta metodologia de investigação *“tenta introduzir algo de novo nas suas práticas pedagógicas e observar os resultados, partindo destes para melhorar, ou seja, o professor adota uma postura exploratória no sentido de encontrar outros modos de atuar”* (cf. Allwright e Bailey, in Coelho, 2007: 64).

De acordo com Nunan, a investigação-ação apresenta quatro etapas que se desenvolvem em ciclo, restaurando-se constantemente:

*“I – Planear – desenvolver um plano de ação no sentido de melhorar o que já está a acontecer;*

*II – Agir – implementar o plano de ação;*

*III – Observar – verificar os efeitos da implementação em contexto;*

*IV – Refletir – analisar os efeitos observados”* (1989, in Sá, 2007: 96).

No que diz respeito às características desta metodologia, quase todos os autores são unânimes. Esses autores destacam as seguintes características: desenvolve-se de forma cíclica ou espiral, consistindo no planeamento antes da ação, seguido de revisão, crítica e reflexão; facilita a capacidade de resposta e de rigor nos requisitos da investigação e da ação; proporciona uma vasta participação produtora de responsabilidade e envolvimento, por fim produz mudanças inesperadas, conduzindo a processos inovadores (Baskerville 1999, Santos et al, 2004, in Fernandes, 2006: 7).

Em suma, de acordo com Moreira:

*“a dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica”* (2001, in Fernandes, 2006: 9).

A reciprocidade existente entre a ação e a reflexão patente na investigação-ação é crucial para a tomada de consciência de alguns resultados, e em caso de necessidade recorrer à sua alteração, adaptação, transformação, de modo a conseguir, em práticas posteriores, o alcance de melhores resultados. Todo este processo de reflexão deve permitir ao professor uma participação mais ativa na sua prática educativa, adotando este o papel de agente de mudança. Mas para que isso aconteça é necessário que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica e ponha em prática a mudança, pois não adianta refletir sobre algo e depois não realizar as alterações necessárias. Deste modo, pode-se dizer que o professor deve considerar a reflexão com o sendo uma ferramenta crucial à sua prática educativa para o alcance de cada vez melhores intervenções pedagógicas.

## 1.2. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo inserido na temática *sensibilização à diversidade linguística e desenvolvimento da consciência fonológica*, pretende dar resposta à seguinte questão de investigação “*Até que ponto a sensibilização à diversidade linguística poderá desenvolver a consciência fonológica em crianças em idade pré-escolar?*”. No seguimento desta questão de investigação, o estudo tem como objetivo primordial analisar o desenvolvimento da consciência fonológica, em crianças do pré-escolar, através do contacto com a diversidade linguística. Sendo assim podemos dizer que o projeto de investigação-ação tem como finalidades educativas: sensibilizar para a diversidade linguística desenvolvendo a consciência fonológica e fomentar o respeito e a valorização da diversidade.

Com a implementação do projeto de investigação-ação pretendeu-se conseguir atingir o objetivo principal do estudo, tentando dar resposta à questão de investigação que foi proposta, analisando a performance das crianças e o modo como elas se envolveram nas atividades.

Terminada a apresentação dos objetivos e da questão de investigação, segue-se a apresentação do projeto de intervenção.

## **2. O PROJETO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

### **2.1. INSERÇÃO CURRICULAR DA TEMÁTICA**

De modo a enquadrar a temática sobre a qual recaiu a experiência deste relatório, procedemos à análise das Metas de Aprendizagem (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>) e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 1997).

Ao longo das Metas de Aprendizagem são enunciadas aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final da educação pré-escolar. Estas contribuem para clarificar e explicitar o trabalho que com elas deve ser realizado para o alcance do sucesso escolar indicado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), permitindo deste modo um referencial comum que ajuda os educadores de infância nas suas práticas educativas.

Tendo em conta as Metas de Aprendizagem, explicitamos como o projeto desenvolvido se justifica na educação pré-escolar, enunciando as diferentes áreas de conhecimento em que se insere, bem como os respetivos domínios e metas a atingir. Das áreas apresentadas pensamos que a área da Formação Pessoal e Social se relaciona mais com a sensibilização diversidade linguística e que a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita se relaciona com a consciência fonológica. Visto que o projeto foi desenvolvido de forma a articular a diversidade linguística com o desenvolvimento da consciência fonológica, podemos dizer que estas áreas se encontram articuladas e presentes ao longo de todo o projeto, havendo algumas metas dentro dessas áreas mais específicas para algumas partes do projeto.

Deste modo, na área Formação Pessoal e Social, salientam-se três domínios e em cada um a respetiva meta final. No domínio, Identidade / Autoestima destaca-se que a criança deve reconhecer laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social (meta final 2). No domínio, Convivência Democrática / Cidadania, distingue-se que a criança deve manifestar respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturais e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus (meta final 26). Por fim, o último domínio desta área, Solidariedade / Respeito pela Diferença, indica que a criança deve reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos,



manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras (meta final 29).

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, destacam-se três domínios e dentro deles as respetivas metas finais. No domínio, Consciência Fonológica, destacam-se várias metas finais: meta final 2) “No final da educação pré-escolar, a criança segmenta silabicamente palavras”; meta final 3) “No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói palavras por agregação de sílabas”; meta final 4) “No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas)”; meta final 5) “No final da educação pré-escolar, a criança identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba” e meta final 6) “No final da educação pré-escolar, a criança suprime ou acrescenta sílabas a palavras”. No domínio, Reconhecimento e Escrita de Palavras, destacam-se as seguintes metas: meta final 9) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe onde começa e acaba uma palavra”; meta final 10) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra” e meta final 11) “No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome)”. Para terminar, ainda referente à mesma área, mas num outro domínio - Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal salienta-se a meta final 34) “No final da educação pré-escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras”.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar constituem um documento que contempla um conjunto de princípios de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática educativa. Da análise deste documento, destacamos alguns objetivos pedagógicos referidos na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Nº 5/97 de 10 Fevereiro, Artigo 10º), bem como áreas de conteúdo relacionadas. Dos objetivos pedagógicos referidos na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar destacamos os seguintes: “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas; estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (ME, 1997: 15).

Relativamente às áreas de conteúdo a nossa temática insere-se na área de Formação Pessoal e Social, dentro da qual destacamos o desenvolvimento da identidade - “ reconhecer laços de pertença social e cultural, respeitando outras culturas (...)” (ME, 1997: 54) e a educação multicultural - “ a aceitação da diferença sexual, social e ética é facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas.” (ME, 1997: 54). Este projeto também se insere na área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, dentro da qual destacamos a exploração do carácter lúdico o “prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações” (ME, 1997: 67).

O projeto implementado foi desenvolvido com o intuito de dar resposta às competências anteriormente mencionadas pelos documentos analisados, as Metas de Aprendizagem e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Por exemplo de modo a conseguir alcançar a meta final 2) “No final da educação pré-escolar, a criança segmenta silabicamente palavras”, referente à área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no domínio da Consciência Fonológica, foi planeada a sessão IV, intitulada de “palavras aos bocadinhos” (veja no tópico 2.3. descrição das sessões do projeto).

Em suma, estes dois documentos, utilizados em conjunto, permitem pensar de modo mais claro e direcionado a prática educativa no pré-escolar e a clarificação das finalidades. Por essa razão julgamos que permitem o enquadramento do projeto que desenvolvemos.

## 2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O nosso projeto de intervenção educativa foi implementado num estabelecimento de ensino do Agrupamento de Escolas de Esgueira. O Agrupamento de Escolas de Esgueira é constituído por cinco estabelecimentos de ensino, sendo que, em quatro, existem quatro Jardins-de-infância (Esgueira, Alumieira, Cabo Luís e Quinta do Simão); três escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Esgueira, Alumieira e Quinta do Simão); e a escola sede, Escola Básica Aires Barbosa, que tem alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

O estabelecimento de ensino onde foi desenvolvido o nosso projeto de intervenção educativa foi o Jardim de Infância de Esgueira. Este funciona num edifício próprio, no

entanto o espaço exterior e a biblioteca escolar são comuns à Escola Básica de 1º Ciclo de Esgueira. Este estabelecimento de ensino tem em funcionamento uma Unidade de Ensino Estruturado que dá apoio às crianças com perturbações do espectro do autismo. O espaço exterior é amplo e constituído por diversos tipos de pavimento desde terra batida, relva, areia e cimento. É de notar que ambos os estabelecimentos servem uma população bastante diversificada no que concerne aos estratos sociais, profissionais e económicos, o que resulta na convivência de várias culturas e etnias.

O Jardim de Infância de Esgueira tem em funcionamento duas salas destinadas a crianças em idades de pré-escolar, sendo que a díade implementou o projeto com o grupo de crianças da sala 2, constituído por 21 crianças (10 crianças do sexo feminino e 11 crianças do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Uma particularidade deste grupo era o facto de estarem inseridas nele duas crianças com necessidades educativas especiais (NEE'S), uma com autismo e outra com síndrome Cri-du-chat (grito do gato). Este grupo de crianças era heterogéneo, tanto a nível de idades como a nível de etnia, pelo que se tornou mais premente desenvolver o respeito entre as crianças.

No que diz respeito ao espaço físico, a sala 2 encontrava-se organizada em diferentes áreas (áreas da leitura, da escrita, da matemática, dos jogos de mesa, do faz de conta, das construções, da modelagem e do desenho), compostas por mobiliário adaptado à estatura das crianças e com materiais diversificados que se encontravam ao seu alcance, o que possibilitava uma grande autonomia por parte das mesmas.

### 2.3. DESCRIÇÃO DAS SESSÕES DO PROJETO

O projeto que vamos passar a apresentar, intitulado “Os sons das línguas”, foi elaborado em conjunto com a minha colega de estágio. Este foi implementado no Jardim de Infância de Esgueira, com o grupo da sala 2, constituído por 21 crianças (10 crianças do sexo feminino e 11 crianças do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O nosso projeto compôs-se de IV sessões, as quais foram pensadas e elaboradas de modo a conseguirmos atingir o seguinte objetivo, *desenvolver a consciência fonológica, em crianças do pré-escolar, através do contacto com a diversidade linguística.*

Antes da implementação das sessões do projeto, foram aplicadas Provas de Consciência Fonológica (PCF) com o intuito de retirarmos informações precisas sobre os

níveis de consciência fonológica em que as crianças se encontravam. Estas provas foram aplicadas a dez crianças com 5 anos de idade, selecionadas tendo em conta o nível de escolarização dos pais. Das dez crianças, cinco delas pertenciam ao grupo de crianças que esteve presente durante a implementação do projeto e as outras cinco crianças faziam parte do grupo que não esteve presente nessa implementação (grupo de controlo).

De seguida passamos a apresentar o nosso projeto através da descrição das sessões, mostrando um quadro com a planificação global das atividades, seguindo-se a planificação das sessões, que serão descritas de forma detalhada.

**Tabela 1: Planificação global das atividades**

<b>Planificação global das atividades</b>				
<b>Sessões (duração)</b>	<b>Atividades</b>	<b>Línguas</b>	<b>Recursos</b>	<b>Interdisciplinaridade</b>
<b>Sessão I – “Os sons que nos rodeiam”</b>  <b>50 minutos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição de uma gravação com os seguintes tipos de som: instrumentos musicais, animais, natureza, transportes, bebé a chorar e línguas.</li> <li>• Identificação dos diferentes sons e registo numa tabela.</li> <li>• Audição da música “Susanita tiene un ratón” e sua exploração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Português;</li> <li>• Inglês;</li> <li>• Francês;</li> <li>• Espanhol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Gravação com os diversos sons;</li> <li>• Tabela;</li> <li>• Imagens representativas dos sons;</li> <li>• Música “Susanita tiene un ratón” (no computador).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento do mundo.</li> </ul>
<b>Sessão II- “O Rei da selva é o Rei das</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição de um excerto da música “Eu mal posso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Português;</li> <li>• Inglês;</li> <li>• Francês;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Excerto da música “eu mal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação pessoal e social;</li> <li>• Conhecimento do</li> </ul>

<p><b>línguas”</b></p> <p><b>70 minutos</b></p>	<p>esperar para ser rei”, do filme de animação “O Rei Leão”, em várias línguas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação da mudança de língua através de uma raquete dada previamente.</li> <li>• Identificação da língua e de quando é dita a palavra “rei”.</li> <li>• Visualização das capas do DVD do filme “O Rei Leão” em várias línguas.</li> <li>• Identificação da língua através do título e das palavras “rei” e leão”.</li> <li>• Audição da música “Le ragga des pingouins” e sua exploração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espanhol;</li> <li>• Alemão;</li> <li>• Mandarim.</li> </ul>	<p>posso esperar para ser rei”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capas do DVD do filme “O Rei Leão” nas diferentes línguas;</li> <li>• Raquetes;</li> <li>• Música “Le ragga des pingouins” (no computador).</li> </ul>	<p>mundo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>
<p><b>Sessão III –</b></p> <p><b>“Os três porquinhos não falam só português”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição da história completa “Os três porquinhos” em inglês e italiano.</li> <li>• Audição da história “Os três porquinhos” segmentada em</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Português;</li> <li>• Espanhol;</li> <li>• Francês;</li> <li>• Inglês;</li> <li>• Italiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• História “Os três porquinhos” em formato digital;</li> <li>• História “Os três porquinhos”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação pessoal e social;</li> <li>• Conhecimento do mundo;</li> <li>• Linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>

<p><b>70 minutos</b></p>	<p>diferentes línguas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação da mudança de língua através do levantar de uma raquete dada previamente.</li> <li>• Audição da história “Os três porquinhos”, em português, mas com algumas palavras em outras línguas.</li> <li>• Identificação da língua dessas palavras e seu significado.</li> <li>• Visualização da palavra “porquinho”, nas várias línguas, e identificação das diferentes línguas.</li> <li>• Audição da música “Il pappagallo” e sua exploração.</li> </ul>		<p>segmentada;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• História “Os três porquinhos” com intrusos;</li> <li>• Raquetes;</li> <li>• Palavra “porquinhos” em várias línguas;</li> <li>• Música “Il pappagallo” (no computador).</li> </ul>	
<p><b>Sessão IV – “Palavras aos bocadinhos”</b></p> <p><b>80 minutos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de imagens de animais - realização da divisão silábica da palavra que a imagem representa.</li> <li>• Apresentação de imagens de animais - associação de duas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espanhol;</li> <li>• Francês;</li> <li>• Inglês;</li> <li>• Italiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Placar com as imagens onde se fará o registo da divisão silábica;</li> <li>• Imagens de animais;</li> <li>• Placar com velcro;</li> <li>• Computador;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento do mundo;</li> <li>• Linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>

	<p>imagens cujo som inicial ou final é igual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição da música “If you are happy” e sua exploração.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música “If you are happy” (no computador).</li> </ul>	
<p><b>Sessão V –</b> <b>“Musicomania”</b></p> <p><b>50 minutos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição de músicas em diferentes línguas.</li> <li>• Identificação da língua.</li> <li>• Exploração das músicas.</li> <li>• Preenchimento de uma tabela para colocar as palavras rato, pinguim, papagaio e sapo, nas diferentes línguas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espanhol;</li> <li>• Francês;</li> <li>• Inglês;</li> <li>• Italiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Música “Susanita tiene un ratón” (no computador);</li> <li>• Música “Le ragga des pingouins” (no computador);</li> <li>• Música “Il pappagallo” (no computador);</li> <li>• Música “If you are happy” (no computador);</li> <li>• Tabela;</li> <li>• Cartões com as palavras: <i>rato</i>, <i>pinguim</i>, <i>papagaio</i> e <i>sapo</i> em português, espanhol, francês, italiano e inglês.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento do mundo;</li> <li>• Linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>
<p><b>Sessão VI –</b> <b>“Gincana”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passagem por vários postos, em</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Português;</li> <li>• Inglês;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capas do DVD do filme “O Rei</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento do mundo;</li> </ul>

<b>60 minutos</b>	<p>cada posto encontra-se uma atividade sobre o que foi trabalhado nas sessões anteriores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização da atividade de um posto para avançar para o seguinte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês;</li> <li>• Espanhol;</li> <li>• Italiano.</li> </ul>	<p>Leão” nas diferentes línguas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagens de animais;</li> <li>• Relógios com imagens;</li> <li>• Frases com “intrusos”;</li> <li>• Sacos de serapilheira;</li> <li>• Cordas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>
-------------------	--	--	--	---

NOTA: Este projeto foi desenvolvido em 2012 conforme se pode ver no relatório de Brito (2012)



Todas as sessões, exceto as duas últimas, foram iniciadas da mesma forma, tendo mostrado às crianças uma caixa, que, no seu interior, continha o material não digital necessário à implementação da sessão (imagem1). É também de referir que a tampa da caixa tinha escrito o nome da sessão correspondente. Após mostrarmos às crianças a caixa, agitávamos a mesma e perguntávamos-lhes o que achavam que existia no seu interior. Posto isto, era feita a exploração do título, começando pela nossa leitura desse título, seguindo com o dedo as palavras escritas pedindo, em seguida, às crianças que fizessem a contagem das palavras que o constituem.



Imagem 1

Antes de iniciar a descrição detalhada de todas as sessões, ao longo das quais vamos referindo os objetivos específicos, vamos referir os objetivos transversais a todas as sessões, ou seja a todo o projeto:

- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- Desenvolver a linguagem oral da criança, nomeadamente a consciência fonológica.

#### 2.3.1. SESSÃO I – “OS SONS QUE NOS RODEIAM”

##### **Objetivos:**

- Consciencializar-se dos diferentes sons do meio ambiente;
- Identificar os diferentes sons e distinguir os sons das línguas;
- Descobrir que a música não está em português;
- Saber cantar partes da canção.

##### **Descrição:**

Após o primeiro momento já referido (apresentação das caixas), distribuímos às crianças pelas mesas entregámos a cada uma o material necessário (tabela e imagens representativas dos sons). Iniciámos a sessão com a audição de diferentes sons de instrumentos musicais (guitarra e pandeireta), animais (elefante e cão), natureza (chuva e vento), transportes (carro e comboio), bebé a chorar, línguas (pessoa a dizer uma frase em

português, inglês e francês). Os diferentes sons foram passando um a um e as crianças, nas tabelas cedidas, iam colocando a imagem do som correspondente (imagem 2).

Terminada esta atividade as crianças foram convidadas a ouvir/ver o vídeoclip de uma música em espanhol intitulada “Susanita tiene un ratón” (ver <http://www.viddler.com/v/3021dfed>).

Mencionado o título da música às crianças, fizemos a sua tradução, realçando o que significa *ratón*. Após a audição da música questionámos as crianças sobre a língua em causa, seguindo-se a exploração da parte inicial da mesma. As crianças aprenderam a letra dessa parte da música, cantando-a de seguida e repetindo este processo várias vezes.



Imagem 2

### 2.3.2. SESSÃO II – “O REI DA SELVA É O REI DAS LÍNGUAS”

#### Objetivos:

- Reconhecer a existência de diferentes línguas;
- Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes;
- Identificar a palavra “rei” em diferentes línguas;
- Diferenciar registos escritos em diferentes línguas;

#### Descrição:

Terminado o momento dedicado à exploração da caixa (ver página anterior), demos início às atividades propostas para esta sessão. Inicialmente as crianças ouviram um excerto da música “eu mal posso esperar para ser rei”, do filme de animação “O Rei Leão”, em seis línguas (português, inglês, francês, alemão, espanhol e mandarim). Estes excertos estavam organizados de forma a que não houvesse pausa na mudança de língua, uma vez que esta atividade consistia em as crianças identificassem a mudança de língua, quando se apercebessem dessa mudança teriam de levantar uma raquete (imagem 3), previamente distribuída.

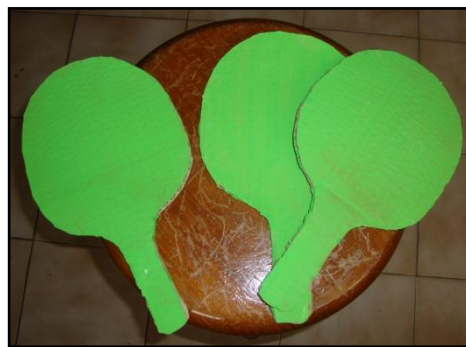


Imagem 3

De seguida, as crianças foram convidadas a ouvir um excerto da mesma música, mas agora separadamente, nas seguintes línguas, português, espanhol e francês. Ao longo da audição de cada uma das músicas as crianças

tinham de levantar a raquete quando ouvissem a palavra “rei”. No fim de ouvirem cada uma das músicas as crianças tiveram de identificar a língua em que esta se encontrava.

Posteriormente as crianças visualizaram as capas do DVD do filme “O Rei Leão” (imagem 4) (Anexo 1) nas seis línguas mencionadas anteriormente. Nesta atividade as crianças, após a leitura do título, tinham de identificar a língua em que este se encontrava e realizar uma análise das diferenças e semelhanças entre os vários títulos, como a ordem em que surgem as palavras “rei” e “leão”, palavras que começam pelas mesmas letras, sinais diferentes dos do nosso alfabeto (mandarim).



Imagem 4

Para terminar a sessão, colocámos as crianças a ouvir/ver o vídeoclip de uma música em francês, intitulada “Le ragga des pingouins” (ver <http://www.youtube.com/watch?v=Q9t-V833Idk>). Antes de colocarmos a música mencionámos o seu nome, fazendo a sua tradução e chamando à atenção para o nome do animal, *pinguim*. Após a audição da música, questionámos as crianças sobre a língua em que esta se encontrava e perguntámos o que viram no vídeoclip. Depois colocámos novamente a música e pedimos às crianças que se levantassem e dançassem a música.

### 2.3.3. SESSÃO III - “OS TRÊS PORQUINHOS NÃO FALAM SÓ PORTUGUÊS”

#### **Objetivos:**

- Identificar a história ouvida em diferentes línguas;
- Identificar a mudança de língua relativamente a cada segmento;
- Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes;
- Diferenciar registos escritos em diferentes línguas;
- Saber cantar partes da música.

#### **Descrição:**

Esta sessão foi iniciada de maneira diferente das anteriores, uma vez que foi realizada uma atividade antes da exploração da caixa (ver página 56). Essa atividade consistiu na audição da história completa “Os três porquinhos” em duas línguas, primeiro

em inglês e depois em espanhol. No final da audição de cada história, perguntámos às crianças se conseguiram descobrir qual a história que ouviram e em que língua esta se encontrava.

Seguiu-se a audição da história “Os três porquinhos”, mas desta vez a história encontrava-se segmentada, sendo que cada um desses segmentos se encontrava em diferentes línguas (português, espanhol, francês, inglês e italiano). Foi pedido às crianças que levantassem uma raquete, sempre que achassem que mudava a língua.

Posteriormente lemos a história “Os três porquinhos” em português (imagem 5), mas com algumas palavras (intrusos) nas línguas mencionadas anteriormente (Anexo 2). Ao longo da leitura fomos perguntando qual o significado dos intrusos e em que língua estes se encontravam. Quando terminada esta atividade, mostrámos às crianças a palavra “porquinhos” nas línguas trabalhadas ao longo da sessão. As palavras foram sendo mencionadas uma a



Imagem 5

uma, seguindo-se a repetição por parte das crianças. Em cada palavra era feita uma exploração, ou seja, identificação da língua, bem como a variação de número de palavras. Para terminar a sessão colocámos as crianças a ouvir/ver o vídeoclip de uma música em italiano, intitulada “Il pappagallo” (ver [http://www.youtube.com/watch?v=Q\\_EscLudzQ4](http://www.youtube.com/watch?v=Q_EscLudzQ4)). Antes de colocarmos a música mencionámos o seu nome, fazendo a sua tradução e chamando à atenção para o nome do animal, *papagaio*. Após a visualização e audição do vídeo, perguntámos às crianças o que tinham compreendido do vídeo, perguntando em que língua se encontrava o documento. Posto isto, colocámos mais uma vez a música para que as crianças tentassem cantar alguma parte da música.

#### 2.3.4. SESSÃO IV – “PALAVRAS AOS BOCADINHOS”

##### **Objetivos:**

- Desenvolver a capacidade de dividir a palavra em sílabas em diferentes línguas;
- Desenvolver a capacidade de identificar o fonema inicial ou final de uma palavra;
- Saber cantar alguma parte da música;
- Realizar a coreografia que a música ensina.

### Descrição:

Como nas outras sessões, iniciámos esta sessão com a exploração da caixa (ver página 56), dando de seguida início às atividades propostas para a sessão, uma delas relacionada com a consciência silábica e outra com a consciência fonémica. Inicialmente dividimos o grupo de crianças por equipas, previamente definidas por nós. Cada equipa tinha à sua disposição um quadro de cortiça, no qual desenvolviam as duas atividades.

Na atividade de consciência silábica, as crianças tinham à sua disposição, seis imagens de animais em várias línguas (espanhol, francês, inglês e italiano) com bolinhas por baixo das imagens. Nesta atividade as crianças tiveram de pintar o número de bolinhas correspondente ao número de sílabas que o nome desses animais tinha (imagem 6).



Imagem 6

Na atividade de consciência fonémica, as crianças tiveram de associar duas imagens cujo som inicial ou final era igual. As imagens utilizadas, tal como na atividade anterior, foram de animais em várias línguas (espanhol, francês, inglês e italiano). Esta atividade foi desenvolvida num quadro, no qual havia um espaço para cada imagem com velcro e as crianças tinham à sua disposição as diferentes imagens também elas com velcro (imagem 7).



Imagem 7

Por fim, as crianças ouviram/viram o vídeoclip de uma música em inglês, intitulada “If you are happy” (ver <http://www.youtube.com/watch?v=nUeS6gabSkE>). Antes de colocarmos a música mencionámos o seu nome, fazendo a sua tradução. Após a audição da



música questionámos as crianças sobre a língua em que a esta se encontrava e qual o animal referido, um *sapo*. Posto isto, colocámos mais uma vez a música, mas desta vez com algumas interrupções, nos momentos em que, na música, eram mencionadas as expressões “clap your hands” (bater palmas), “stomp your feet” (bater o pé) e “shout hurray” (gritar hurra). Foi também pedido às crianças que repetissem as expressões e que dissessem qual o significado das mesmas. Terminada esta análise, pedimos às crianças para se levantarem e dançarem a música, realizando a coreografia presente no vídeoclip.

### 2.3.5. SESSÃO V – “MUSICOMANIA”

#### Objetivos:

- Reconhecer a existência de diferentes línguas;
- Distinguir diferentes línguas;
- Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes.
- Diferenciar registos escritos em diferentes línguas;
- Saber cantar o refrão.

#### Descrição:

Como referido no início da descrição das diferentes sessões, esta não teve a parte referente à exploração da caixa. Esta sessão consistiu na exploração das músicas trabalhadas até ao momento, no final de cada sessão (“Susanita tiene un ratón”, “Le ragga des pingouins”, “Il pappagallo” e “If you are happy”). Inicialmente mostrámos às crianças uma tabela com as imagens dos animais (rato, pinguim, papagaio e sapo) abordados nas músicas anteriormente mencionadas. O preenchimento desta tabela consistiu na colocação dos cartões com as palavras *rato*, *pinguim*, *papagaio* e *sapo*, escritas em diferentes línguas (espanhol, francês, italiano e inglês e em português) no local correspondente a cada língua (imagem 8).





				
PORTUGUÊS	RATO	PINGUIM	PAPAGAIO	SAPO
ESPAÑHOL	RATÓN	PINGÜINO	LORO	RANA
FRANÇÊS	LA SOURIS	PENGUIN	PARROT	GRENOUILLE
ITALIANO	MOUSE	PINGUINO	PAPAGALLO	RANA
INGLÊS	MOUSE	PENGUIN	PARROT	FROG

Imagem 8

Quando terminada a explicação informámos as crianças de que iriam voltar a ouvir as músicas trabalhadas. De seguida colocámos o vídeoclip da primeira música explorada, “Susanita tiene un ratón”. Após a sua visualização perguntámos às crianças a língua em causa, seguindo-se o canto, por parte das crianças, da parte da música que tinham aprendido. Posteriormente mostrámos os cartões com a palavra *rato* nas línguas anteriormente mencionadas e fomos referindo uma a uma, perguntando às crianças em qual língua estava, colocando as crianças essas mesmas palavras no respetivo local na tabela.

Seguidamente foi explorada a música “Le ragga des pingouins”, tendo as crianças visualizado o vídeoclip e sido questionadas sobre a língua em que se encontrava a canção. Quando visualizado o vídeo as crianças falaram connosco sobre o mesmo e, no fim desse diálogo, dançaram a música, imitando a dança ilustrada no vídeo. Posto isto, passámos à tarefa de preenchimento da tabela, em que mostrámos os cartões com a palavra *pinguim* nas línguas anteriormente mencionadas, línguas, que fomos mencionando uma a uma e pedindo às crianças que identificassem. As crianças foram colocando essas mesmas palavras no respetivo local da tabela.

De seguida, as crianças foram convidadas a visualizar o vídeo da terceira música explorada, “Il pappagallo”. Terminada a visualização do vídeo, perguntámos às crianças a língua em que a música se encontrava, bem como o que tinham visto no vídeo. Tal como nas músicas anteriores, seguiu-se o preenchimento da tabela, em que primeiramente mostrámos os cartões com a palavra *papagaio* nas línguas anteriormente mencionadas e de seguida fomos mencionando essas línguas uma a uma e perguntando às crianças de que língua se tratava. As crianças foram colocando essas mesmas palavras no respetivo local da tabela.

Para terminar esta sessão, foi explorada a música “If you are happy”. Inicialmente as crianças visualizaram o vídeoclip da música e depois fomos perguntando qual o significado das expressões “clap your hands” (bater palmas), “stomp your feet” (bater o pé) e “shout hurray” (gritar hurra), trabalhadas anteriormente na sessão IV. De seguida as crianças tiveram a oportunidade de dançar a música, imitando a coreografia visualizada no vídeoclip. Por fim, seguiu-se o preenchimento da tabela em que mostrámos os cartões com a palavra *sapo* nas línguas anteriormente mencionadas e de seguida fomos referindo uma a uma essas línguas e perguntado às crianças qual a língua em causa. As crianças foram colocando essas mesmas palavras no respetivo local da tabela.

### 2.3.6. SESSÃO VI – “GINCANA”

#### **Objetivos:**

- Identificar as palavras “rei” e “leão” em diferentes línguas;
- Diferenciar registros escritos em diferentes línguas;
- Desenvolver a capacidade de dividir a palavra em sílabas em diferentes línguas;
- Desenvolver a capacidade de identificar o fonema inicial ou final de uma palavra.

#### **Descrição:**

Tratando-se da última sessão do projeto, foi planeada de modo a fazer-se uma sistematização das atividades trabalhadas em todas as sessões. Antes de se iniciar a sessão, dividimos o grupo de crianças em quatro grupos, três grupos com cinco crianças e um com seis crianças. Para a realização desta sessão distribuímos os quatro postos por quatro áreas da sala. Em cada posto havia uma pessoa responsável pelo mesmo, a qual tinha à sua disposição uma folha para registrar as respostas das crianças.

Como mencionámos anteriormente, existiam quatro postos, nos quais eram executadas diferentes atividades. No posto 1 (área do desenho), as crianças tinham à sua disposição capas do DVD “O Rei Leão” escritas em diferentes línguas (português, espanhol, francês e inglês). A responsável pelo posto leu os diferentes títulos e as crianças tiveram de mencionar a língua em que estava escrito e onde se encontrava a palavra “leão” e “rei”. Quando as crianças terminavam a atividade proposta neste posto, podiam passar para o próximo posto, passagem que era feita, saltando ao pé-coxinho. No posto 2 (área das construções), as crianças tinham de tirar de dentro de um saco imagens de animais que estavam em diferentes línguas (português, espanhol, francês e inglês) e darem pulos correspondentes ao número de sílabas que a palavra representada na imagem tinha. Quando as crianças terminavam a atividade proposta neste posto, podiam passar para o próximo posto, mas essa passagem era feita saltando num saco. No posto 3 (área da leitura), as crianças tinham à sua disposição dois relógios que, em vez de números, continham imagens. Num dos relógios as crianças tinham de apontar os ponteiros do relógio para as imagens cujas palavras começavam pelo mesmo fonema (imagem 9) e no outro tinham de apontar os ponteiros do relógio para as imagens cujas palavras terminavam pelo mesmo fonema (imagem 10).





Imagem 10



Imagem 9

Quando as crianças terminavam a atividade proposta neste posto, podiam passar para o próximo posto, mas faziam-no com um pé atado ao pé de outra criança. No último posto, o posto 4 (área dos jogos de mesa), as crianças ouviram frases em português, relacionadas com a história “Os três porquinhos”, mas estas frases continham uma palavra numa outra língua (espanhol, inglês, italiano e francês), o intruso (imagem 11). Após a leitura de cada frase as crianças tinham de referir o intruso da frase, a língua em que se encontrava e o significado do intruso. Quando as crianças terminavam a atividade proposta neste posto, podiam passar para o posto, mas essa passagem fazia-se através de uma corrida de costas.

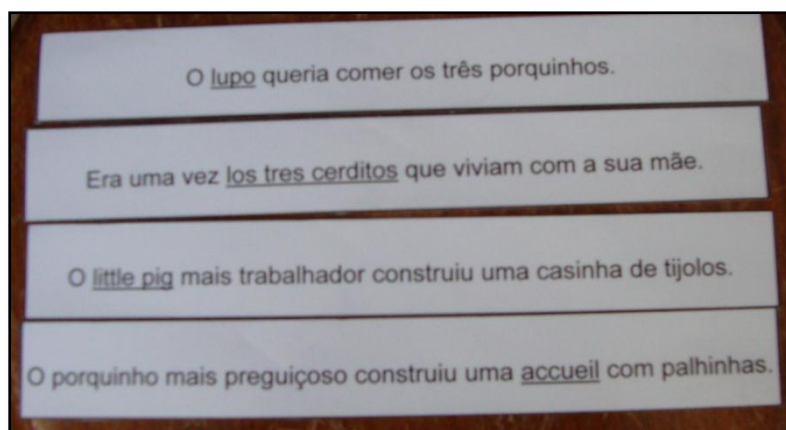


Imagem 11

No final da implementação das sessões do projeto, foram aplicadas novamente as Provas de Consciência Fonológica (PCF) às mesmas 10 crianças, cinco delas pertenciam ao grupo de crianças que esteve presente durante a implementação do projeto e as outras cinco crianças faziam parte do grupo que não esteve presente nessa implementação (grupo de controlo) e às quais foi também aplicada a PCF antes das sessões.

### **3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

#### **3.1. PROVAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

Para termos informações precisas sobre os níveis de consciência fonológica em que as crianças se encontravam, aplicámos uma Prova de Consciência Fonológica (PCF), da autora Ana Cristina Silva, presente no livro “Bateria de Provas Fonológicas”. Estas provas foram adaptadas por nós, uma vez que pretendíamos que tivessem a duração de 15 minutos. Deste modo reduzimos o número de itens por cada critério. As provas aplicadas consistiram na visualização de diferentes imagens e a criança tinha de analisar essas imagens, tendo em conta um determinado critério (classificação com base na sílaba inicial, classificação com base no fonema inicial, supressão da sílaba inicial, supressão do fonema inicial, análise silábica e análise fonémica) (Anexo 3).

Como mencionado no tópico anterior, estas provas foram aplicadas a dez crianças com 5 anos de idade, selecionadas tendo em conta o nível de escolarização dos pais. Das dez crianças, cinco delas (3 raparigas e 2 rapazes) pertenciam ao grupo de crianças que esteve presente durante a implementação do projeto e as outras cinco (3 raparigas e 2 rapazes) crianças faziam parte do grupo que não esteve presente nessa implementação (grupo de controlo). A PCF foi aplicada duas vezes, uma antes da implementação do projeto e outra depois, ao mesmo grupo de crianças.

As primeiras PCF permitem verificar o nível de consciência fonológica em que as crianças se encontravam no início do projeto. As segundas PCF, para além de permitirem, tal como as primeiras, verificar os níveis de consciência fonológica das crianças naquele momento, também permitem analisar se houve evolução por parte das crianças.

#### **3.2. OBSERVAÇÃO DIRETA E A VIDEOGRAVAÇÃO**

Uma das técnicas fundamentais utilizadas no processo de investigação foi a observação, independentemente da forma como esta se processou. O processo de observação é complexo, pois observar não significa meramente olhar, mas sim olhar com o intuito de tirar informação, registar dados para futura análise. Dentro das diferentes formas possíveis de realizar a observação, nós optámos pela observação direta. A observação direta é aquela em o investigador procede diretamente à recolha das informações, sem a intervenção dos sujeitos observados. Segundo Peretz

*“a observação direta consiste em testemunhar os comportamentos sociais dos indivíduos (ou grupos) nos próprios locais das suas atividades, sem alterar o seu ritmo normal. A finalidade desta é recolher e registar todas as componentes da vida social que se apresentam à percepção do observador. Este contacta com as pessoas, estuda-as e presencia os seus atos e gestos”*(2000, in Ribeirinho, 2005: 21).

A observação direta, tal como outra técnica de recolha de dados, apresenta vantagens e limitações. No que concerne a vantagens, destacam-se a identificação dos comportamentos e acontecimentos que diz respeito ao momento em que estão a acontecer, permite a recolha de material de forma espontânea e a veracidade dos dados. As limitações que este tipo de observação pode acarretar são as seguintes:

*“dificuldades ao nível do registo das observações, uma vez que, neste caso, a investigadora está simultaneamente a investigar e a implementar a unidade didática, não sendo possível tomar notas no próprio momento. Para além disso, a investigadora não pode confiar nas recordações do momento uma vez que a memória é seletiva e eliminaria uma grande parte dos comportamentos observados que se podiam revelar importantes na investigação; problemas ao nível da interpretação das observações que deve ser articulada outros métodos, outras técnicas de investigação”* (Sá, 2007: 121).

É de salientar que, em algumas das sessões utilizamos como auxílio à observação direta tabelas de registos (Anexo 4), que nos permitiram retirar dessas sessões informações mais pormenorizadas que nos ajudaram numa posterior análise dessas sessões.

Tendo em conta as limitações da observação direta, anteriormente mencionadas, decidimos recorrer à videogravação das sessões, visto que esta *“contribui para melhorar a precisão ou coerência com que o observador apreende o fenómeno, uma vez que permite a exposição repetida do observador à mesma ocorrência do observado, assim como amplia a possibilidade de o observador repensar o observado, ou seja, amplifica sua capacidade de análise”* (Mello, Figueiredo & Nascimento, 2003: 175).

### 3.3. INQUÉRITO FINAL

No final da implementação do projeto achámos ainda pertinente a aplicação de um inquérito por questionário às crianças, para que estas fizessem uma apreciação do projeto. O questionário foi aplicado oralmente e todas as crianças tiveram oportunidade de expressar a sua opinião. O questionário continha as seguintes questões: “ De que gostaram mais?”, “De que gostaram menos?” e “Quais as línguas de que mais gostaram? Porquê?”, com a resposta a estas questões conseguimos obter informações relativas às atitudes em relação às línguas específicas, interesse pelas atividades e materiais e interesse em contactar com novas línguas.

## 4. PROPOSTA DE CATEGORIAS DE ANÁLISE

De modo a conseguir tratar de forma coerente e organizada os resultados do nosso projeto de investigação-ação foi necessário elaborar categorias de análise. As diferentes categorias de análise foram subdivididas em subcategorias, as quais se focalizaram em diferentes parâmetros.

**Tabela 2: Proposta de categorias de análise**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>O que vou analisar</b>
<b>Avaliação da consciência fonológica</b>	Consciência silábica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificação com base na sílaba inicial (num conjunto de quatro imagens a criança teve de indicar as que começavam com a mesma sílaba, ex: bolo/<u>na</u>riz/<u>na</u>vio/<u>na</u>moinho).</li> <li>• Supressão da sílaba inicial (mostrando uma imagem à criança esta identificava a sílaba inicial e depois dizia como ficava a palavra sem essa sílaba, ex: nota, no-<u>ta</u>).</li> <li>• Divisão silábica (mostrando uma imagem à criança esta teve de fazer a sua divisão silábica, ex: chapéu, cha-péu).</li> </ul>

	Consciência fonémica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificação com base no fonema inicial (num conjunto de quatro imagens a criança teve de indicar as que começavam com o mesmo fonema, ex: colher/<u>ch</u>ave/<u>ch</u>uva/bola).</li> <li>• Supressão do fonema inicial (mostrando uma imagem à criança esta identificava o fonema inicial e depois dizia como ficava a palavra sem esse fonema, ex: noz, n - <u>oz</u>).</li> <li>• Divisão fonémica (mostrando uma imagem à criança esta tinha de fazer a sua divisão fonémica, ex: chá, ch-á).</li> </ul>
<b>Mudança de língua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação da mudança de língua</li> <li>- Identificação da língua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as mudanças de língua mais fáceis de descobrir.</li> <li>• Quais as línguas mais difíceis de descobrir.</li> </ul>
<b>Perceção das línguas</b>	Perceção de diferentes sons	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais os sons mais fáceis de identificar.</li> <li>• Quais os sons mais difíceis de identificar.</li> <li>• Quais as trocas mais frequentes.</li> </ul>
	Perceção de palavras em diferentes línguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais os significados mais facilmente identificados e as línguas.</li> </ul>
<b>Consciência silábica</b>	Capacidade de realização da divisão silábica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as palavras em que foi mais fácil/difícil fazer a divisão silábica.</li> <li>• Quais os erros mais comuns na divisão silábica e o porquê.</li> </ul>
<b>Consciência</b>	Capacidade de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as palavras em que foi mais fácil /difícil fazer a associação fonémica.</li> </ul>

<b>fonémica</b>	associação fonémica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais os erros mais comuns na associação fonémica e o porquê.</li> </ul>
<b>Apreciação do projeto</b>	Interesse pelas atividades e materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As(os) mais apreciados e porquê</li> <li>• As(os) menos apreciados e porquê</li> </ul>
	Interesse em contactar com novas línguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse pelo contacto de línguas em geral.</li> <li>• Interesse pelo contacto com línguas específicas.</li> </ul>

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**





## 1. METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Antes de iniciar o presente capítulo, ao longo do qual iremos apresentar e analisar os dados recolhidos com a implementação das sessões do nosso projeto, é importante lembrar que este estudo se insere na temática da *sensibilização à diversidade linguística e desenvolvimento da consciência fonológica* e pretende dar resposta à seguinte questão de investigação: “*Até que ponto a sensibilização à diversidade linguística desenvolve a consciência fonológica em crianças em idade pré-escolar?*”. Trata-se de analisar o desenvolvimento da consciência fonológica, em alunos da educação pré-escolar, através do contacto com a diversidade linguística.

Ao longo dos dois primeiros capítulos, relativos ao enquadramento teórico demos a conhecer o mundo da consciência fonológica (capítulo I) e o da sensibilização à diversidade linguística e cultural (capítulo II). Dada a importância destes dois conceitos para o estudo em questão achamos que seria relevante voltar a falar um pouco sobre os mesmos.

Como referimos anteriormente, o primeiro capítulo destinou-se à temática da consciência fonológica, no qual abordámos especificamente este conceito, bem como outros pontos relacionados com o tema. Por consciência fonológica, entendemos, “*a habilidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral. Esta inclui a consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades menores e de que estes segmentos podem ser discriminados e manipulados*” (Rios, 2011: 26).

O capítulo II destinou-se a abordar a temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural, ao longo do qual demos a conhecer este conceito. A sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) visa a “*criação de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de falar ou de ouvir essa língua, pelo desenvolver da sensibilidade estética*” (Ferrão Tavares et al, 1996, in Andrade & Martins, 2007: 13).

Relembremos também os instrumentos utilizados para a recolha de dados, que foram os seguintes: provas de consciência fonológica (PCF), observação direta, videogravação e inquérito final. Com a utilização destes instrumentos ao longo do nosso projeto de intervenção, conseguimos recolher dados importantes para a análise do mesmo.

Como referido anteriormente, analisaremos os dados recolhidos através dos diferentes instrumentos, segundo algumas dimensões de análise identificadas por nós, as quais passo a referir: avaliação da consciência fonológica, mudança de língua, percepção das línguas, consciência silábica, consciência fonémica e apreciação do projeto (ver capítulo anterior). É de salientar que fizemos de cada uma dessas dimensões de análise a sua subdivisão em subcategorias, nas quais nos propomos a analisar diferentes parâmetros. Deste modo, no ponto que se segue, análise e discussão de resultados, iremos, tal como o nome indica, analisar e discutir os dados recolhidos de acordo com cada uma das dimensões de análise acima mencionadas.

## **2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

Ao longo deste ponto, começaremos por, num primeiro momento, refletir sobre a consciência fonológica que as crianças revelavam antes e depois de darmos início ao projeto e, num segundo momento descrever, analisando as atividades desenvolvidas, o processo de consciência fonológica que este projeto promoveu.

### **2.1. AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

A avaliação da consciência fonológica refere-se à análise dos dados recolhidos através da aplicação da prova de consciência fonológica, que foi analisada em dois grandes aspetos, a consciência silábica e a consciência fonémica, uma vez que as provas nos permitiram recolher dados referentes a estes dois tipos de consciência.

Antes de iniciar a análise dos resultados obtidos com as provas de consciência fonológica, é importante relembrar o público-alvo ao qual foram aplicadas. Estas tiveram como público-alvo dez crianças com 5 anos de idade, de duas salas diferentes, as quais foram seleccionadas segundo a semelhança do nível de escolarização dos pais e da profissão que exercem. Cinco dessas crianças pertencem ao grupo de crianças que esteve presente durante a implementação do projeto e as outras cinco crianças fazem parte do outro grupo que não esteve presente nessa implementação (grupo de controlo). A PCF foi aplicada duas vezes, uma antes da implementação do projeto e outra depois, ao mesmo grupo de crianças.

As provas por nós aplicadas basearam-se nas Prova de Consciência Fonológica (PCF), da autora Ana Cristina Silva, presente no livro “Bateria de Provas Fonológicas”.

Visto que pretendíamos que cada prova tivesse uma duração aproximada de 15 minutos, reduzimos para quatro o número de itens por cada critério.

Estas provas consistiram na visualização pelas crianças de diferentes imagens, tendo as crianças de analisar essas imagens sobre um determinado critério. Alguns dos critérios dizem respeito à consciência silábica (classificação com base na sílaba inicial, supressão da sílaba inicial, análise silábica) e outros à consciência fonémica (classificação com base no fonema inicial, supressão do fonema inicial e análise fonémica). Para uma melhor compreensão dos diferentes critérios, passaremos à explicação da atividade que era proposta em cada uma das atividades, começando pelo que se pedia na atividade da consciência silábica. Fornecendo um conjunto de quatro imagens à criança, ela tinha de indicar as imagens que remetiam para palavras que começavam com a mesma sílaba, ex: bolo/nariz/navio/moinho. Na atividade em que se pedia a supressão da sílaba inicial, mostrava-se uma imagem à criança, esta identificava a sílaba inicial da palavra e depois dizia como ficava a palavra sem essa sílaba (ex: nota, no-ta). Por fim, na atividade sobre a divisão silábica, mostrava-se uma imagem à criança e esta tinha de fazer a sua divisão silábica (ex: chapéu, cha-péu). Relativamente às atividades sobre a consciência fonémica, na classificação com base no fonema inicial, dado num conjunto de quatro imagens a criança tinha de indicar as palavras que começavam com o mesmo fonema (ex: colher/chave/chuva/bola). Na atividade sobre a supressão do fonema inicial, mostrava-se uma imagem à criança esta identificava o fonema inicial e depois dizia como ficava a palavra sem esse fonema (ex:, noz, n – oz). Por fim, na atividade sobre a divisão fonémica, mostrava-se uma imagem à criança e esta tinha de fazer a sua divisão fonémica (ex: chá, ch-á).



Para conseguirmos fazer uma análise das PCF, é necessário procedermos à soma das pontuações das crianças ao longo das diferentes atividades pedidas pela prova. A pontuação realizada consistia na atribuição de um ponto por cada resposta correta, atribuindo-se zero pontos a cada resposta errada. Para cada uma das provas, apresentaremos tabelas com as pontuações da primeira e da segunda PCF, de todas as crianças que participaram na mesma. Para além dessas pontuações a nossa análise foi fundamentada em notas retiradas por nós ao longo da aplicação das provas.

Pela análise das primeiras PCF conseguimos verificar o nível de consciência fonológica em que as crianças se encontravam no início do projeto. Após a atribuição dos

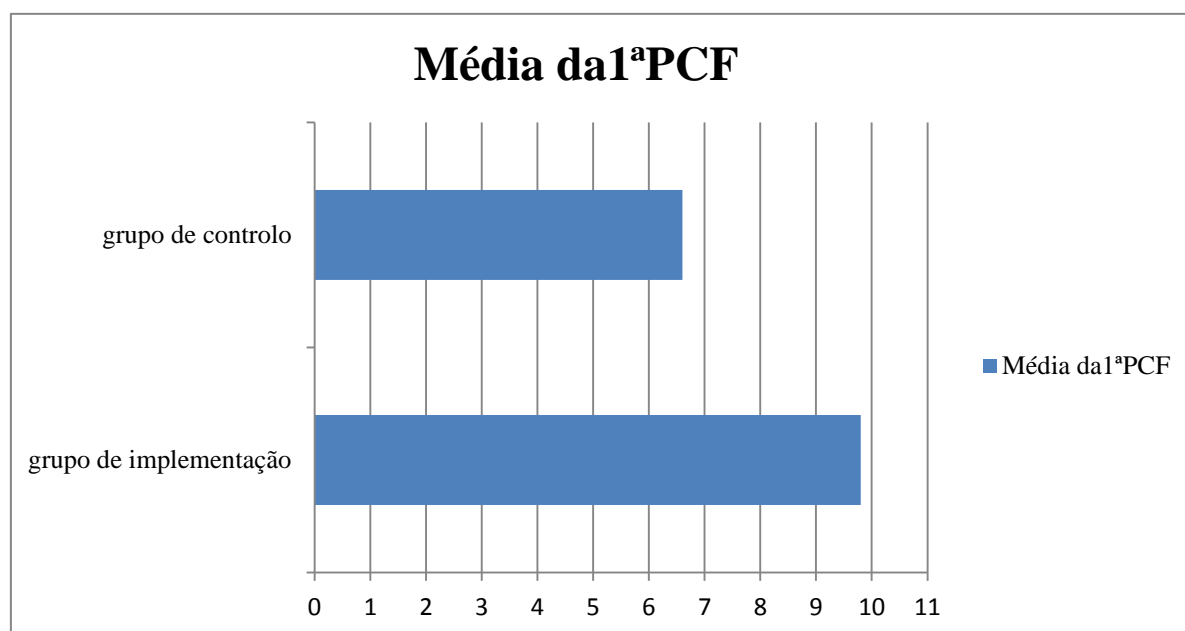
pontos por cada resposta correta na PCF, obtivemos as seguintes pontuações (ver detalhes no anexo 6 e 7):

**Tabela 3: pontuação da 1ª PCF**

<b>1ª PCF</b>		
<b>Criança</b>	<b>Pontuação</b>	<b>Realizada a</b>
AM	11	31-10-2011
FB	8	31-10-2011
MC	10	31-10-2011
MG	12	2-11-2011
SL	8	2-11-2011
AL	5	2-11-2011
MT	6	7-11-2011
RA	5	7-11-2011
SR	7	8-11-2011
TJ	10	8-11-2011

- |   |   |
|---|---|
|  | - Grupo de crianças que assistiu às sessões do projeto implementado                         |
|  | - Grupo de crianças que não assistiu às sessões do projeto implementado (grupo de controlo) |

De forma a conseguirmos verificar melhor a diferença dos resultados obtidos pelos dois grupos na aplicação da primeira prova de consciência fonológica, achamos pertinente a elaboração do gráfico que se segue, o qual demonstra a média da pontuação dos dois grupos.



**Gráfico 1: Média da 1ª PCF**

Analisando de forma geral as primeiras provas de consciência fonológica, apercebemo-nos de que as crianças sentiram maior facilidade nas atividades referentes ao critério da consciência silábica, do que em relação às atividades de consciência fonémica.

Dentro das atividades propostas para a análise da consciência silábica, as crianças sentiram maior dificuldade no critério “supressão da sílaba inicial”, pois apesar de conseguirem identificar qual a sílaba inicial, quando era pedido para mencionarem a palavra suprimindo essa sílaba apresentavam dificuldade em fazê-lo. A pontuação neste critério, nos dois grupos que realizaram a prova, foram um pouco divergentes, visto que o grupo que assistiu à implementação do projeto obteve 9 pontos, enquanto que o grupo de controlo obteve apenas 2 pontos. No entanto comparando as pontuações, de ambos os grupos, nas diferentes atividades deste critério verificamos que sentiram dificuldade nas mesmas palavras, em *orelha* e *laço* (Anexo 6, tabela 3).

Após termos referido o aspeto da consciência silábica onde foi notória maior dificuldade, é pertinente mencionar qual o aspeto em relação ao qual as crianças sentiram

maior facilidade. Esse critério foi o da “análise silábica”, uma vez que as crianças conseguiram facilmente fazer a divisão silábica das palavras, resultado que se deve ao facto de estas crianças realizarem com frequência atividades a este nível. Apesar da facilidade da sua realização, houve crianças que erraram numa ou outra palavra tendo sido o erro mais comum, em ambos os grupos, a palavra *peru*, como, por exemplo, fizeram a divisão silábica da seguinte forma, *pe-r-u* (Anexo 6, tabela 5).

Passando agora para as atividades referentes à consciência fonémica, as quais, tal como mencionámos anteriormente, foi onde as crianças sentiram mais dificuldades de realização. Tal facto, refletiu-se nas baixas pontuações nos diferentes critérios, como podemos verificar nas tabelas 2, 4 e 6 presentes em anexo 6. Dos critérios da consciência fonémica as crianças tiveram maior dificuldade nos seguintes, “supressão do fonema inicial” e na “análise fonémica”. Na “supressão do fonema inicial”, as crianças conseguiram identificar o fonema inicial, mas depois não conseguiam mencionar a palavra suprimindo esse fonema. Dada a dificuldade da sua realização, a pontuação obtida, por ambos os grupos, nos quatro itens foi zero, exceto nos itens *telha*, *lua* e *sumo*, em que foi conseguida a obtenção de um ponto para cada item, pelo grupo que assistiu à implementação do projeto (Anexo 6, tabela 4). No que concerne ao critério “análise fonémica”, as pontuações foram ainda inferiores ao critério anterior, visto que só houve a obtenção de um ponto no lexema *dia*, conseguido por uma criança do grupo que assistiu às sessões (Anexo 6, tabela 6).

Dos critérios da consciência fonémica, o da “classificação com base no fonema inicial”, foi onde as crianças conseguiram obter maior pontuação, sendo que a pontuação mais reduzida, em ambos os grupos, foi nos seguintes itens *serra/copo/cama/lupa* e *desenho/camisa/dominó/novelo* (Anexo 6, tabela 2).

Terminada a aplicação da primeira prova de consciência fonológica aos dois grupos de crianças, demos início à implementação do nosso projeto, o qual foi descrito pormenorizadamente no capítulo anterior. Quando o projeto de intervenção chegou ao fim, sucedeu-se a aplicação da segunda prova de consciência fonológica, aos dois mesmos grupos de crianças.



Deste modo, passaremos de seguida a analisar os resultados obtidos com a aplicação da segunda prova. A segunda PCF, para além de permitir, tal como a primeira,

verificar os níveis de consciência fonológica das crianças no início do projeto, também permitem analisar se houve evolução por parte das crianças.

Após a atribuição dos pontos por cada resposta correta na PCF, obtivemos as seguintes pontuações (ver detalhes em anexo 6 e 7):

**Tabela 4: pontuação da 2ª PCF**

<b>2ª PCF</b>		
<b>Criança</b>	<b>Pontuação</b>	<b>Realizada a</b>
AM	19	12-12-2011
FB	13	12-12-2011
MC	19	12-12-2011
MG	17	12-12-2011
SL	16	13-12-2011
AL	10	13-12-2011
MT	10	13-12-2011
RA	9	13-12-2011
SR	12	14-12-2011
TJ	13	14-12-2011

-  - Grupo de crianças que assistiu às sessões do projeto implementado  
 - Grupo de crianças que não assistiu às sessões do projeto implementado (grupo de controlo)

Tal como para a primeira prova de consciência fonológica, achamos pertinente a elaboração de um gráfico (gráfico 2) que demonstre a média da pontuação dos dois grupos, de modo a conseguirmos verificar melhor a diferença dos resultados obtidos pelos dois grupos na aplicação da segunda PCF.

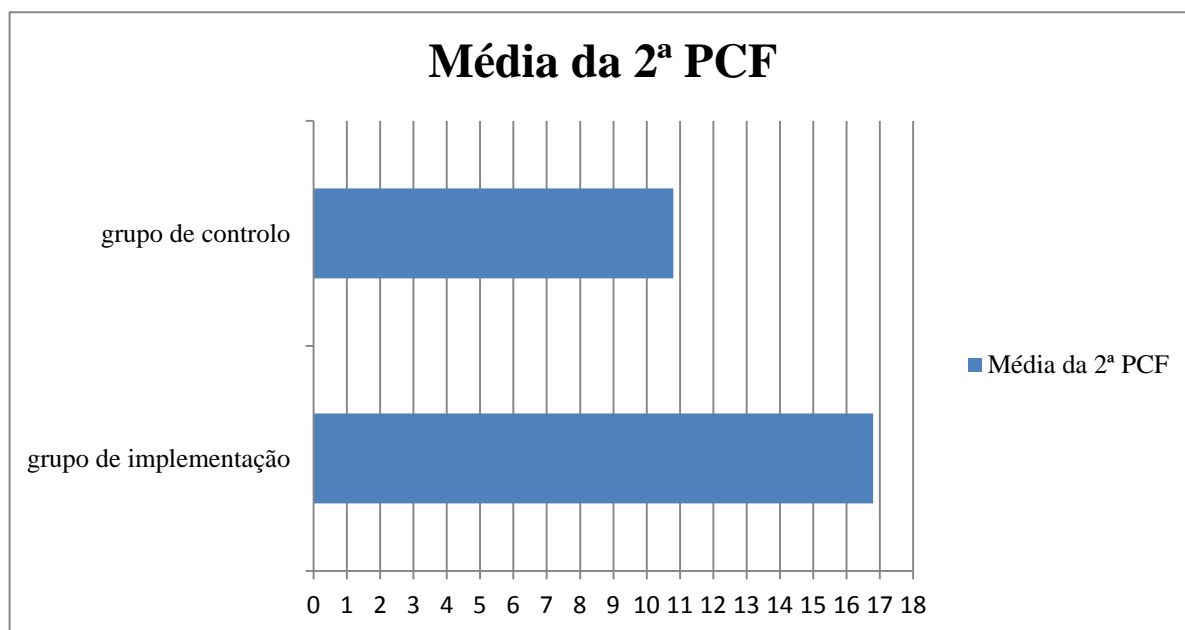


Gráfico 2: Média da 2ª PCF

Relativamente à análise das segundas provas de consciência fonológica, verificámos, tal como nas primeiras provas, melhores resultados nos critérios referentes à consciência silábica, comparativamente com os obtidos nas atividades focalizadas sobre a consciência fonémica. No entanto foi notória a evolução por parte das crianças, uma vez que conseguiram obter melhores resultados a nível geral, havendo uma menor atribuição da pontuação zero.

No que concerne aos critérios da consciência silábica, a evolução não é muito notória uma vez que as crianças sempre obtiveram boas pontuações, no entanto conseguimos verificar que as crianças conseguiram acertar em alguns itens que tinham errado aquando da primeira prova, ou seja houve um aumento da consciência silábica (Anexo 6, tabelas 1, 3 e 5).

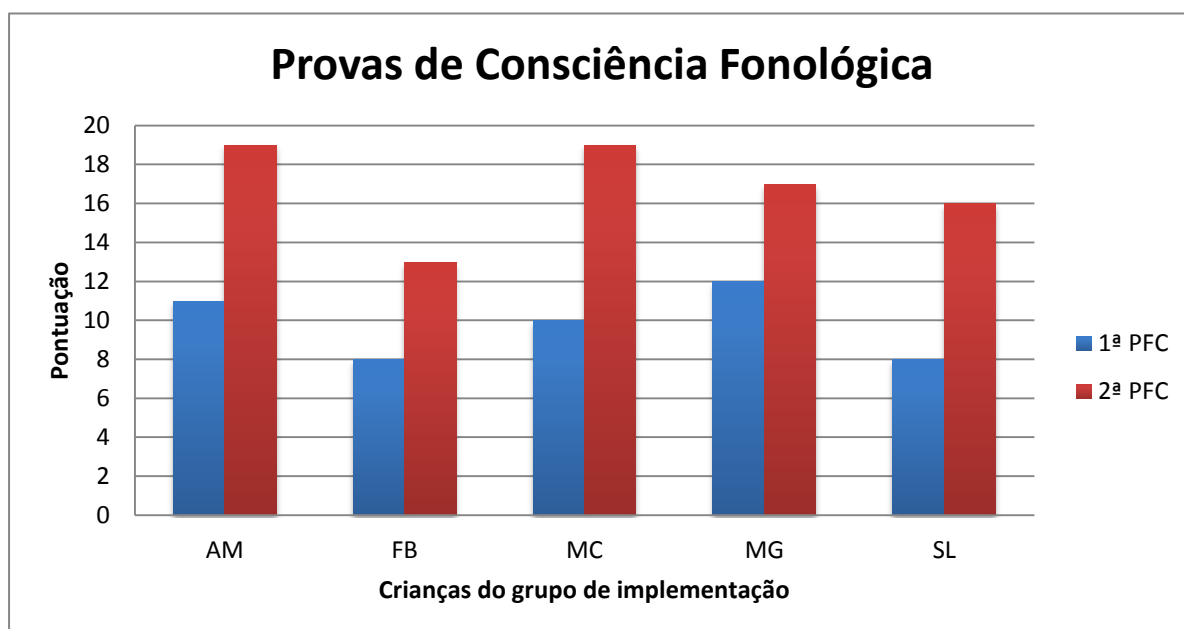
Os critérios da consciência fonémica, não são exceção, havendo também neste uma crescente melhoria das pontuações. É de realçar que a evolução foi mais notória nos critérios “supressão do fonema inicial” e na “análise fonémica”. No primeiro critério o grupo que assistiu à implementação do projeto obteve onze pontos e o grupo de controlo dois pontos, em oposição aos três pontos e zero pontos, respetivamente, obtidos na primeira PCF (Anexo 6, tabela 4). Na “análise fonémica”, também se verificou um aumento da pontuação, mas apenas por parte do grupo que esteve presente nas sessões, pois este obteve sete pontos na segunda prova, tendo obtido apenas um ponto na primeira



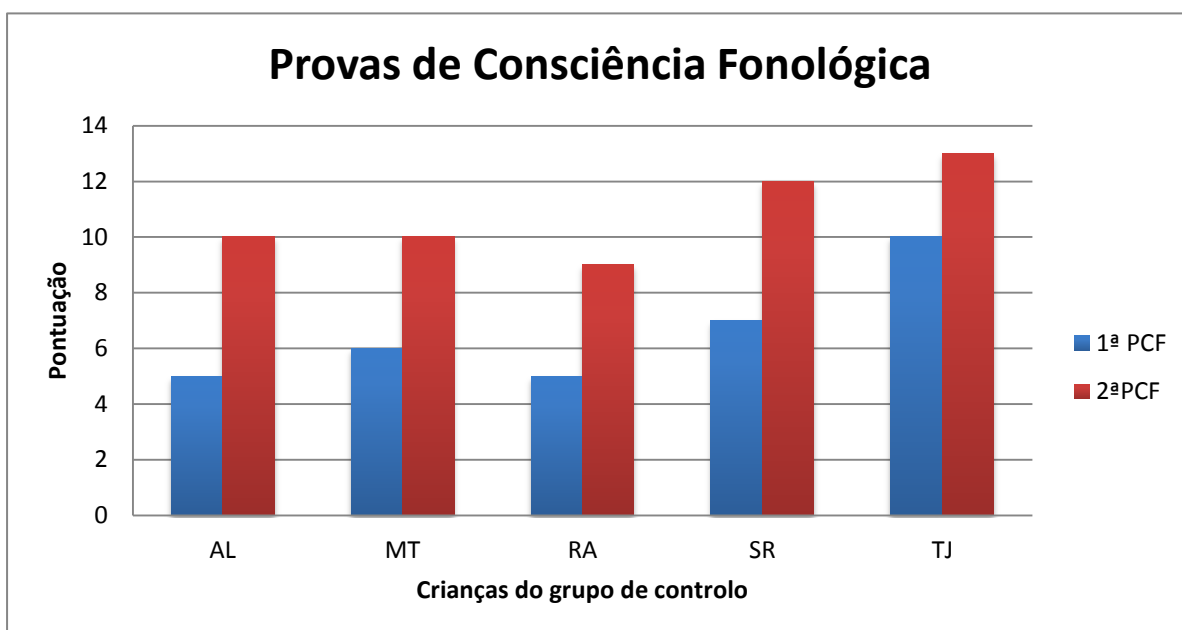
prova, enquanto que o grupo de controlo obteve zero pontos em ambas as provas (Anexo 6, tabela 6).

Deste modo, podemos dizer que as crianças de ambos os grupos evoluíram na sua consciência fonológica da primeira PCF para a segunda. Dentro desta evolução é importante destacar que esta foi mais notória nas crianças que estiveram presentes na implementação do projeto, no entanto não poderemos afirmar que se deveu às sessões, pois mesmo antes da implementação estas sempre se destacaram relativamente às crianças do grupo de controlo. Apesar disso, podemos dizer que estas sessões podem ter contribuído para essa evolução, nomeadamente no que concerne à consciência fonémica, que foi onde se notou mais essa evolução. Esta melhoria dos resultados também está relacionada com o próprio crescimento natural das crianças ao nível da consciência fonológica, facto comprovado pelos resultados da segunda prova obtidos pelas crianças do grupo de controlo.

Para se conseguir visualizar a evolução das crianças da primeira PCF para a segunda achamos pertinente a realização de dois gráficos, um para o grupo de crianças que assistiram às sessões (gráfico 3) e outro para o grupo de controlo (gráfico 4). Os gráficos apresentados mostram os diferentes resultados obtidos pelas crianças nas duas provas aplicadas:



**Gráfico 3: Pontuações individuais das crianças do grupo de implementação nas PCF**



**Gráfico 4: Pontuações individuais das crianças do grupo de controle nas PCF**

Como forma de concluir toda esta análise nada melhor do que transmitir com valores a evolução existente da primeira PCF para a segunda. Sendo assim podemos dizer que se verificou uma evolução média de 7 pontos no grupo que assistiu às sessões e uma evolução média de 4,2 pontos no grupo de controlo. Como podemos verificar a diferença entre os valores referentes à evolução média dos dois grupos é significativa, pois a evolução média do grupo que assistiu às sessões é quase o dobro da do grupo de controlo.

É importante salientar que esta evolução seria provavelmente mais notória e consequentemente a nossa análise seria mais consolidada, caso a prova de consciência fonológica tivesse sido aplicada na sua totalidade, e não de forma reduzida como nós fizemos.

## 2.2. MUDANÇA DE LÍNGUA

A análise da mudança de língua refere-se à análise dos resultados do projeto, em duas das sessões implementadas, nas atividades que dizem respeito à identificação da mudança de língua e identificação das línguas em causa.

O nosso projeto de intervenção inserido na temática da *sensibilização à diversidade linguística e desenvolvimento da consciência fonológica*, apresenta sessões que foram pensadas tanto para o desenvolvimento da consciência fonológica como para a sensibilização à diversidade linguística. Deste modo foi pertinente a inclusão de várias

línguas nas diferentes atividades das sessões, sendo que ao longo do projeto, as crianças tiveram a oportunidade de contactar, para além do português, com o espanhol, o inglês, o italiano, o francês, o alemão e o mandarim.

Antes de analisarmos os resultados obtidos ao longo das atividades em que está presente esta dimensão de análise, é necessário mencionar quais as atividades que pediam a identificação da mudança de língua, bem como as sessões em que foram desenvolvidas. Das seis sessões implementadas para refletirmos sobre a capacidade de identificação da mudança de língua, analisaremos os dados obtidos: na sessão II, *“O Rei da selva é o Rei das línguas”*, na atividade que consistiu na audição de um excerto da música “Eu mal posso esperar para ser rei”, do filme de animação “O Rei Leão”, em várias línguas (português, inglês, francês, alemão, espanhol e mandarim), e na sessão III, *“Os três porquinhos não falam só português”*, a atividade de audição da história “Os três porquinhos” segmentada em diferentes línguas (ver sessões em detalhe no capítulo III, no ponto 2.3).

Nas atividades em que era pedido às crianças que identificassem a mudança de língua, elas tinham como auxílio para essa identificação uma raquete, fornecida por nós, a qual as crianças tinham de levantar quando identificassem que a língua mudava. O auxílio a este objeto foi uma forma de conseguirmos visualizar mais facilmente a identificação feita pelas crianças.

Passando agora a analisar as diferentes atividades, apercebemo-nos de que as crianças foram conseguindo identificar a mudança de língua, apesar de, em algumas situações, terem sentido um pouco de dificuldade. Na atividade de audição de um excerto da música “Eu mal posso esperar para ser rei”, referente à sessão II, em alguns momentos da música na mesma língua, algumas crianças levantavam a raquete, talvez porque mudava o ritmo da música ou porque a canção apresentava excertos repetitivos, se repetindo duas vezes *rei leão*, por exemplo. Muitas das crianças estavam atentas para perceber a mudança, mas em algumas situações havia crianças que levantavam a raquete quando viam que outras crianças estavam a levantar. De um modo geral foi bem conseguida a atividade visto que as crianças foram conseguindo identificar o momento da mudança, sendo difícil dizer quais as mudanças em que sentiram maior ou menor dificuldade, uma vez que o número de crianças a levantar a raquete ao longo das diferentes mudanças foi mais ou menos o mesmo, aproximadamente 15 crianças.

Na sessão III, na qual as crianças ouviram a história “Os três porquinhos” segmentada em diferentes línguas, sendo que cada um desses segmentos se encontrava numa língua diferente, foi notória uma maior dificuldade na identificação da mudança de língua, uma vez que se tratava de contar uma história, “fala”, cujo ritmo ou repetições não são tão visíveis. Essa dificuldade refletiu-se no reduzido número de crianças a levantar a raquete, comparativamente com a atividade do mesmo género da sessão II. Para além disso, uma outra razão que pode estar na origem da dificuldade das crianças em identificar a mudança de língua é o facto de as crianças estarem centradas em compreender o conteúdo, e se desviavam do objetivo da atividade, ou seja, a identificação da mudança de língua.

No que concerne à identificação das línguas, verificámos que, antes das sessões, as crianças já possuíam o conhecimento de algumas línguas para além do português. Deste modo, quando era pedido para identificarem as línguas estas recorriam a esse conhecimento, referindo, na grande maioria, as línguas com as quais estão mais familiarizados, que são o inglês, o espanhol e o francês.

Falando agora mais especificamente das atividades, mencionadas anteriormente e de modo a dar a conhecer as respostas das crianças ao pedido de identificação das línguas, recorreremos às videograções, das quais tirámos algumas respostas das crianças, que passaremos a transcrever.

Na sessão II, após a audição de um excerto da música “Eu mal posso esperar para ser rei”, do filme de animação “O Rei Leão”, em várias línguas, foi colocada a seguinte questão às crianças “*Alguma música estava em português?*”, à qual inicialmente obtivemos a resposta da criança GN- *Sim*, seguindo-se várias crianças com a mesma resposta. De seguida colocámos a seguinte questão: “*Que outras línguas se encontram na música?*”, à qual as crianças foram respondendo pela seguinte ordem: AM- *Inglês*; LP – *Espanhol*; JM – *Francês*. Após estas respostas, seguiu-se a criança JF que mencionou que uma música estava em *brasileiro*. Visto que faltavam duas línguas por identificar e as crianças estavam sempre a mencionar as línguas que já tinham dito, decidimos ajudar, começando por dizer o início da língua, por exemplo, *ale (...)* até que a criança GN, completou, dizendo *alemão*, o mesmo se verificou com o mandarim.

Na sessão III, após a audição da história “Os três porquinhos” segmentada em diferentes línguas, colocámos a seguinte questão às crianças “*Quais as línguas em que foi*

*contada a história?*”, à qual as crianças foram respondendo: *MC*- Francês // *MF* – como na música dos pinguins (conseguiu associar a língua da música “Le ragga des pingouins” da sessão II); *JF* – italiano; *JM* – espanhol; *MF* – Português e a *MB* – Inglês. Como na sessão anterior as crianças ouviram o excerto da música, “Eu mal posso esperar para ser rei”, do filme de animação “O Rei Leão”, em mandarim, a criança *J* mencionou também essa língua.

### 2.3. PERCEÇÃO DAS LÍNGUAS

A percepção das línguas diz respeito à análise dos resultados obtidos com a implementação do projeto, no que concerne à percepção de vários sons e palavras em diferentes línguas.

Como mencionado no ponto anterior o nosso projeto tem como temática a *sensibilização à diversidade linguística e desenvolvimento da consciência fonológica*, e, por essa razão, as suas atividades foram pensadas com o intuito de desenvolver a consciência fonológica nas crianças. É também de salientar que, nessas mesmas atividades, esteve presente a sensibilização à diversidade linguística, através do contato com diferentes línguas, daí a análise dos resultados sobre a percepção de palavras em diferentes línguas.

Em relação à percepção de diferentes sons analisaremos os resultados obtidos na sessão I, “*Os sons que nos rodeiam*”, na atividade de audição de uma gravação com os seguintes tipos de som: instrumentos musicais, animais, natureza, transportes, bebê a chorar e línguas em que se tratava de identificar os diferentes sons (sessão em detalhe no capítulo III, no ponto 2.3). Para analisar os resultados desta sessão tivemos como base a visualização da videogravação e as tabelas que preenchemos no decorrer da sessão (em anexo 8). Analisando de forma mais geral, podemos dizer que as crianças foram conseguindo identificar grande parte dos sons, havendo apenas alguns desses sons que foram difíceis de identificar, já que tivemos que os repetir mais do que uma vez. Apesar dessa repetição, mesmo assim foi notória a dificuldade em identificarem esses sons, tal dificuldade refletiu-se num maior número de erros, trocas de imagens, em relação a cada som.

Passando agora a uma análise mais detalhada, diremos quais os sons que foram mais fáceis e mais difíceis de identificar, bem como os erros mais frequentes em cada som. Nesta perspetiva, os sons: *chora bebê*, *cão* e *pessoa a falar* (francês, inglês e português)

correspondem aos sons em que todas as crianças acertaram e os sons do *elefante* e *pandeireta*, correspondem àqueles que uma criança errou. No som do *elefante*, a criança *FB* errou uma vez que colocou *vento*, em relação ao som da *pandeireta* a criança *MB* errou, colocando *chuva*.

No que concerne aos sons mais difíceis de identificar, o som que se sobressai relativamente aos outros com um maior grau de dificuldade é o som da *chuva*, uma vez que é muito reduzido o número de crianças que acertou (3) e, para além disso, foi o som onde se verificou uma maior variedade de sons errados. No som da chuva, as crianças colocaram cinco outras possibilidades, *comboio*, *carro*, *elefante*, *pessoa a falar* e *guitarra*, sendo que destas possibilidades o *comboio* foi o erro mais comum. Dos restantes sons a diferença entre o número de crianças a acertar e a errar não é tão díspar como no som da *chuva*, bem como o número de possibilidades para cada som é mais reduzido. Assim passaremos a mencionar quais são esses sons e os respetivos erros: *carro*, algumas crianças erraram colocando *comboio* ou *guitarra*; *comboio*, algumas crianças erraram colocando *guitarra*, *vento* ou *chuva*; *guitarra*, algumas crianças erraram colocando *pandeireta*, por fim *vento*, onde algumas crianças erraram colocando *chuva*.

É de salientar que algumas das crianças, em alguns dos sons, inicialmente colocavam bem, mas depois, por olharem para o que o colega do lado tinha ou por ouvirem um colega a dizer o que achava que era, deixavam-se influenciar. Um facto que nos chamou a atenção foi a forma como a criança autista estava a realizar a atividade, muito atenta e colocando de forma correta as imagens de cada som.

Na perceção de palavras em diferentes línguas iremos analisar os resultados obtidos em algumas atividades implementadas, as quais passaremos de seguida a analisar.

Na sessão II, “*O Rei da selva é o Rei das línguas*”, focar-nos-emos sobre os resultados obtidos na atividade que consistiu na visualização das capas do DVD do filme “O Rei Leão” em várias línguas e na identificação da língua através do título e das palavras “rei” e leão” (sessão em detalhe no capítulo III, no ponto 2.3). Durante esta atividade foi notório o interesse das crianças em visualizarem diferentes capas de DVD, com o título em diferentes línguas, estas estavam todas entusiasmadas e com interesse em mostrar que conheciam as letras que compunham esses títulos. A visualização das capas iniciou-se com a análise da capa em língua portuguesa, seguindo-se a visualização da capa em espanhol, francês, inglês, alemão e por fim, mandarim, tendo sempre, as crianças, feito comparações

com a capa em português. Quando mostrávamos as diferentes capas às crianças, estas primeiramente tentavam identificar algumas das letras, seguindo-se a leitura da nossa parte do título, para que posteriormente as crianças conseguissem identificar a língua em que se encontrava. Em relação à identificação da palavra “rei” e “leão”, estas foram conseguindo fazê-lo de forma correta, sendo mais difícil em alemão (em mandarim não foi pedida esta identificação, visto que o objetivo era que as crianças contactassem com outro tipo de escrita).

Para conseguirmos dar a conhecer como se realizou esta atividade, nomeadamente o diálogo ao longo da implementação da mesma, achamos pertinente transcrever algumas das frases que, no nosso ponto de vista, são importantes para a análise dos resultados. Quando mostramos a capa do DVD em português, após a leitura do título “O rei leão”, perguntámos “*Em que língua está?*”, tendo obtido a seguinte resposta por parte da criança JF- “*na nossa*”. Seguiu-se a visualização da capa do DVD em espanhol, a partir da qual iniciámos um conjunto de perguntas relacionadas com o título, uma das perguntas questionava-as se os títulos eram iguais ou se existiam algumas diferenças, à qual a criança JM respondeu que existiam algumas diferenças, dada a seguinte resposta, perguntámos quais eram essas diferenças, à qual a criança JF respondeu “*sim, tem um N*” e a criança MS “*tem as mesmas letras mas algumas não.*”. Quando realizada a leitura do título “El rey león”, seguiu-se a seguinte questão “*Em que língua acham que está?*”, sendo que a criança JM responde “*espanhol*”. Posto isto, perguntámos porque achava que era espanhol, tendo a criança JM respondido “*rei*”.

De seguida, mostrámos a capa do DVD em francês, e perguntámos se este título estava igual aos anteriores, à qual a criança JF respondeu que não. De seguida lemos o título “Le roi lion”, mal terminámos de ler a criança JM disse “*é o francês*”. Após a identificação da língua, a criança JF disse: “*essa começa com o “r” (rei)*”; “*todas começam pelo “r”*” (criança JM). Dadas estas respostas, dissemos o seguinte “*não, não, como começava em inglês?*” (já tínhamos visto na atividade anterior). Como seguimento do diálogo, e dando entrada a uma nova capa, dissemos “*Acho que agora vem essa*”. Mal mostrámos a capa do DVD, a criança MB diz “*acaba num “g”*”, seguindo-se por parte de várias crianças a seguinte afirmação: “*está em inglês*”. Quando lido o título “The lion king”, as crianças conseguiram identificar que *lion* era leão e *king* era rei, verificando que, neste caso, estas se encontram numa ordem diferente das anteriores.

Aquando da visualização da capa do DVD em alemão (Der könig der lowen), a criança JM teceu o seguinte comentário “*agora é difícil*”. Posto isto, perguntámos se sabiam qual era a língua, tendo obtido a seguinte resposta por parte da criança JM-“*chinês*”. Dada a resposta errada apenas dissemos “*não*”, até que a criança JF disse que era alemão. Por fim, apresentámos a última capa do DVD, que se encontrava em mandarim e, tal como na anterior, as crianças mal visionaram a capa, a criança JM disse: “*ah, é difícil. É chinês*”.

De um modo geral, podemos dizer que as crianças sentiram uma maior dificuldade nas duas últimas capas, mas apesar dessa dificuldade aperceberam-se de que em alemão conseguiam identificar algumas letras, contrariamente ao mandarim.

Relativamente à sessão III, “*Os três porquinhos não falam só português*”, analisaremos a atividade que consistiu na audição da história “Os três porquinhos”, em português, mas com algumas palavras em outras línguas onde se pretendia a identificação da língua dessas palavras e o seu significado (sessão em detalhe no capítulo III, no ponto 2.3). A leitura da história foi realizada frase a frase, tendo sido pedido às crianças que, quando ouvissem uma palavra que achassem que não estava em português, levantassem a mão, sendo de seguida questionadas quanto ao significado da mesma e sobre a língua em que se encontrava.

Dando início à leitura da história, no primeiro parágrafo as crianças são confrontadas com duas palavras que não estavam em português, a seguir colocámos a seguinte questão: “*quantas palavras não estavam em português?*”, sendo que a criança JF responde duas. Em relação à expressão “*los tres cerditos*”, a criança JM disse que estava em espanhol, ao que se seguiu a seguinte questão “*o que significa?*”, à qual várias crianças reponderam “*os três porquinhos*”. As crianças disseram que “*mother*” significava “*mãe*”, e quando questionadas sobre a língua em que esta estava, a criança JM disse “*espanhol*” e logo de seguida a criança JF disse, corretamente, “*inglês*”. Seguiu-se a palavra “*accueil*”, perante a qual a criança JF disse que esta significava “*casa*”, em relação à língua, já houve uma maior dificuldade na identificação, tendo sido mencionadas várias línguas, como espanhol, inglês, alemão, até que a criança MB disse que era francês. Depois apareceu no texto a palavra “*fratello*”, que a criança JF identificou como sendo a palavra que não estava em português, e quanto ao seu significado as crianças conseguiram dizer que era



irmão, tendo dito primeiramente que a palavra se encontrava em francês e só depois responderam corretamente italiano.

A leitura da história continuou, e a palavra que se seguiu foi “*noche*”, que a criança *JF* identificou como noite. Seguiu-se a palavra “*petit cochon*”, que foi facilmente identificada pela criança *JF* como sendo porquinho. Mais uma vez a dificuldade centrou-se na identificação da língua, tendo as crianças dito que a palavra estava em espanhol, inglês, italiano, e só depois disseram, corretamente, francês. A palavra “*lupo*” foi a que se seguiu, a qual várias crianças identificaram logo como sendo “*lobo*” e identificada pela criança *JF* como estando em italiano.

Na frase que se seguiu, esta tinha duas palavras que não estavam em português, que eram “*little pig*” e “*brother*”. Acabada a leitura da frase as crianças disseram logo que “*brother*” não estava em português. Como não disseram “*little pig*”, voltámos a ler a frase e as crianças identificaram-na logo. Em relação ao significado das duas palavras este foi mencionado pela criança *JF*, dizendo “*porquinho*” (*little pig*) e “*irmão*” (*brother*). Em ambos os casos, na identificação da língua, as crianças não o conseguiram fazer corretamente à primeira, mas fizeram-no logo de seguida.

A palavra que se seguiu, “*lobo*” (espanhol), foi a que suscitou maiores dúvidas em relação à identificação visto que, na oralidade, se assemelha ao português. Devido a essa dificuldade voltámos a reler a frase e aí a criança *JF* conseguiu identificá-la. O seu significado foi facilmente conseguido, já em relação à identificação da língua o mesmo não se verificou, pois as crianças foram dizendo que estava em italiano (devido à proximidade com a nossa língua), inglês, francês e só depois é que disseram espanhol.

Na frase que se seguiu, surgiu como intruso a palavra “*porcelino*”, que a criança *JF* conseguiu decifrar que era a palavra que não estava em português e que significava “*porquinho*”. Também conseguiu identificar a língua, dizendo que “*porcelino*” estava em italiano. De seguida, na história, apareceu a palavra lobo, mas, em francês, “*loup*”, a qual foi novamente identificada pela criança *JF*, que também acertou no seu significado. Quando foi pedida a identificação da língua primeiramente mencionaram italiano e só depois é que a criança *JM* identificou a língua como estando em francês.

A palavra “*cheninée*” foi a que se seguiu, as crianças sentiram dificuldade em identificar a palavra como não estando em português, visto que é semelhante ao português e, por essa razão, não a conseguiram identificar aquando da sua leitura na frase. Dada a sua

semelhança com o português conseguiram facilmente identificar o seu significado, para além disso a identificação da língua não foi difícil, pois a criança *JM* disse logo que estava em francês. Por fim a última palavra intruso da história foi “*wolf*”, a qual as crianças identificaram como sendo “*lobo*”, a dificuldade centrou-se na identificação da língua, afirmando inicialmente que estava em espanhol e depois é que identificaram corretamente, o inglês.

Fazendo uma análise mais geral, foi notório que a maior dificuldade das crianças recaiu na identificação da língua, uma vez que em determinados intrusos, quando era pedido para o fazerem, as crianças iam mencionando línguas trabalhadas, até acertarem. No que concerne à identificação dos intrusos, como sendo a palavra que não estava em português, sentiram maior dificuldade nas palavras mais semelhantes com o português, “*lobo*” e “*cheminée*”. Por fim, relativamente à identificação do significado das diferentes palavras, achámos que foi bem conseguido por parte das crianças, visto que facilmente, pelo sentido da frase, foram conseguindo compreender.

Da sessão V, “*Musicomania*”, analisamos a atividade que teve como intuito a audição e visualização do videoclip de músicas em diferentes línguas e a identificação da língua dessas músicas (sessão em detalhe no capítulo III, no ponto 2.3). Visto que estas músicas já tinham sido utilizadas no fim de cada uma das sessões anteriores, uma em cada, esta sessão foi concebida para relembrar os conhecimentos adquiridos em relação às mesmas e de modo a introduzir uma atividade mais lúdica. É de relembrar que no fim de cada música, as crianças tinham de preencher uma tabela, colocando uns cartões, com o nome do animal presente na música, nas seguintes línguas: espanhol, francês, italiano e inglês.

Iniciámos esta sessão com a audição da música “*Susanita tiene un ratón*”, seguindo-se a seguinte questão “*em que língua está a música?*”, ao que a criança *JM* responde “*espanhol*”. Seguiu-se a música “*Le ragga des pingouins*”, e quando esta termina, a criança *MB* afirma, logo, “*francês*”. Na terceira música “*Il pappagallo*”, como o videoclip “conta” uma história, as crianças, após a sua visualização, dialogaram connosco sobre o mesmo, durante o qual íamos colocando algumas questões que achávamos pertinentes. Quando colocámos a questão “*em que língua estava a música?*”, a criança *MB* responde, “*italiano*”. Por fim, na última música “*If you are happy*”, as crianças começaram por visualizar o vídeo na totalidade, tendo a sua análise consistido em perguntar às crianças o

que significavam três expressões mencionadas na música. Deste modo, as crianças foram acertando no significado das diferentes expressões. Após a análise das diferentes expressões colocámos a seguinte questão, “*em que língua está esta música?*” e ao que a criança *MC* responde, erradamente, “*francês*”, corrigindo de seguida a criança *JM*, dizendo “*inglês*”.

É de forma positiva que avaliámos esta sessão, já que as crianças sempre demonstraram grande interesse em voltar a ouvir as músicas, nomeadamente a música, “*Susanita tiene un ratón*”, a qual estavam sempre a cantar em todas as sessões. Também foi notório que as crianças se lembravam do que tínhamos dito sobre todas as músicas, até mesmo sobre a língua em que se encontravam as músicas, visto que não tiveram dificuldade em identificar a língua.

Por fim, na sessão VI, “*Gincana*”, como se tratou da última sessão do projeto, esta foi concebida de modo a fazer uma sistematização das atividades implementadas ao longo das sessões. Esta sessão consistiu em a partir de quatro postos, pedir às crianças a realização de uma determinada atividade. Para esta sessão foi necessária a divisão das crianças por grupos (sessão em detalhe no capítulo III, no ponto 2.3). No entanto, como temos uma dimensão de análise destinada à consciência silábica e outra à consciência fonémica, não iremos analisar os resultados obtidos no posto 2 e 3 nesta dimensão.

No posto 1, as crianças tinham de descobrir a língua em que estavam as capas do DVD “*O Rei Leão*” em diferentes línguas (português, espanhol, francês e inglês) e encontrar a palavra “*rei*” e “*leão*”. De um modo geral, todos os elementos dos diferentes grupos conseguiram identificar a língua e encontrar as palavras “*rei*” e “*leão*” nos títulos em português (*O rei leão*) e em espanhol (*El rey león*). O mesmo não se verificou com os títulos em francês (*Le roi lion*) e inglês (*the lion king*), onde houve dois grupos em que nenhum elemento do grupo acertou e outro grupo em que apenas metade dos elementos acertou e, por fim, em oposição a estes dois grupos, houve um grupo em que todos os elementos acertaram.

Em relação ao posto 4, as crianças ouviram frases em português, relacionadas com a história “*Os três porquinhos*”, mas estas frases continham uma palavra numa outra língua (espanhol, inglês, italiano e francês), o intruso. Nesta atividade as crianças tinham de referir o intruso da frase, a língua em que se encontrava e o significado do intruso.

Passaremos de seguida a demonstrar grupo a grupo, o que acertaram e o que erraram, de modo a que no fim, façamos uma análise geral desses resultados.

O grupo 1 não conseguiu identificar nem o intruso, nem o significado, nem a língua das seguintes frases: “Era uma vez los tres cerditos que viviam com a sua mãe”, “O porquinho mais preguiçoso construiu uma accueil com palhinhas” e “O lupo queria comer os três porquinhos”. Na frase “O little pig mais trabalhador construiu uma casinha de tijolos”, o grupo conseguiu identificar o intruso (little pig) e o significado (porquinho), no entanto as crianças não souberam identificar a língua.

O grupo 2, na frase “Era uma vez los tres cerditos que viviam com a sua mãe”, as crianças conseguiram identificar o intruso (los tres cerditos) e o significado (os três porquinhos), em relação à língua disseram inglês, em vez de espanhol. Na frase “O porquinho mais preguiçoso construiu uma accueil com palhinhas”, tal como na frase anterior conseguiram identificar o intruso (accueil) e o significado (“casa”, abrigo), mas não souberam mencionar a língua. Na frase “O little pig mais trabalhador construiu uma casinha de tijolos”, mais uma vez as crianças souberam identificar o intruso (little pig) e o significado (porquinho), e não conseguiram identificar a língua. Na frase “O lupo queria comer os três porquinhos”, contrariamente às frases anteriores, o grupo conseguiu acertar em tudo, na identificação do intruso (lupo), no significado (lobo) e na língua (italiano).

O grupo 3, na frase “Era uma vez los tres cerditos que viviam com a sua mãe”, conseguiu identificar tudo, o intruso (los tres cerditos), o significado (os três porquinhos) e a língua, espanhol. Na frase “O porquinho mais preguiçoso construiu uma accueil com palhinhas”, as crianças conseguiram identificar o intruso (accueil) e o significado (“casa”) e, em relação à língua, disseram espanhol em vez de francês. Na frase “O little pig mais trabalhador construiu uma casinha de tijolos”, as crianças conseguiram identificar o intruso (little pig) e a língua (inglês), mas não souberam dizer qual o significado do intruso. Na frase “O lupo queria comer os três porquinhos”, o grupo não conseguiu identificar nem o intruso, nem o significado, nem a língua.

Por fim, o grupo 4, na frase “Era uma vez los tres cerditos que viviam com a sua mãe”, não conseguiu identificar nem o intruso, nem o significado, nem a língua. Na frase “O porquinho mais preguiçoso construiu uma accueil com palhinhas”, conseguiram identificar o intruso (accueil) e o significado (“casa”), mas não souberam mencionar a língua. Na frase “O little pig mais trabalhador construiu uma casinha de tijolos”, mais uma

vez, as crianças, souberam identificar o intruso (little pig) e o significado (porquinho), e disseram que estava em espanhol em vez de inglês. Na frase “O lupo queria comer os três porquinhos”, tal como nas frases anteriores, o grupo conseguiu identificar o intruso (lupo) e o significado (lobo), mas não conseguiu identificar a língua.

De um modo geral, os grupos erraram em maior número na identificação da língua, mas acertaram em grande parte na identificação dos intrusos e no seu significado.

## 2.4. CONSCIÊNCIA SILÁBICA

A dimensão de análise consciência silábica refere-se à análise dos resultados obtidos com a implementação do projeto, relativamente à capacidade de realização da divisão silábica.

Como fomos referindo ao longo das diferentes dimensões de análise, o nosso projeto de intervenção tem como temática a *sensibilização à diversidade linguística e desenvolvimento da consciência fonológica*. Deste modo, visto que um ponto-chave é a consciência fonológica, foi pertinente a inserção de atividades relativas a dois tipos dessa consciência, a consciência silábica e a consciência fonémica (analisada na dimensão seguinte). Lembremos que as atividades relacionadas com esta dimensão pretenderam também sensibilizar à diversidade linguística, através do contacto com palavras em diferentes línguas.

A consciência silábica consiste na capacidade de conseguir identificar e manipular as sílabas de uma palavra. Vários autores são consensuais quanto à precedência deste tipo de consciência relativamente ao desenvolvimento das outras consciências de unidades fonológicas inferiores, como, por exemplo, os fonemas. Esta consciência “*diz respeito a primeira forma de reflexão sobre a fonologia da linguagem oral, que as crianças desenvolvem desde a idade pré-escolar, tal como é visível na facilidade com que realizam tarefas de segmentação e contagem silábica*” (Rios, 2011:34).

Ao longo desta dimensão iremos analisar os resultados obtidos na sessão IV, “*Palavras aos bocadinhos*”, na atividade em que as crianças tinham seis imagens de animais em várias línguas (espanhol, francês, inglês e italiano) com bolinhas por baixo das imagens. As crianças tiveram de pintar o número de bolinhas correspondente ao número de sílabas que o nome desses animais tinha (sessão em detalhe no capítulo III, no ponto 2.3). Para a realização desta atividade dividimos a turma em duas equipas (equipa A e B), nós

dizíamos em voz alta cada uma das palavras e a equipa decidia o número de sílabas que a palavra tinha e, conseqüentemente, o número de bolinhas que um elemento da mesma tinha de pintar.

Terminada a explicação de como sucedeu a atividade, passamos à análise dos resultados obtidos por ambas as equipas. A equipa A conseguiu fazer corretamente a divisão silábica das seguintes palavras: *lion*, *ratón*, *pinguino* e *tartaruga*. Esta equipa errou a divisão das palavras *pig* e *caballo*, na palavra *pig* disseram duas sílabas e na palavra *caballo* iam pintar três bolinhas porque ouviram a outra equipa a dizer, senão iriam colocar quatro bolinhas. A equipa B acertou na divisão silábica de quase todas as palavras (*lion*, *ratón*, *pinguino*, *tartaruga*, *caballo*), exceto na palavra *pig*, tendo dividido a palavra em duas sílabas. Analisando de forma geral o desenrolar da atividade, foi notório que, dentro de cada grupo, tínhamos crianças que demonstraram uma maior dificuldade na realização da divisão, mas como era um trabalho em equipa alguns crianças que tinham maior facilidade diziam corretamente o número de sílabas, explicando às outras crianças que estava mal a divisão que estavam a fazer. De todas as palavras que foram pedidas para fazer a divisão silábica foi evidente uma maior dificuldade na palavra *pig*, ambas as equipas erraram, e na palavra *pinguino*, que, para alguns elementos dos grupos a divisão era pin-gu-i-no.

Para além da atividade anteriormente analisada, existe uma outra que também diz respeito à consciência silábica, a atividade do posto 2- jogo das sílabas, inserida na sessão VI, “*Gincana*” (sessão em detalhe no capítulo III, no ponto 2.3). Neste posto, as crianças tinham de tirar de dentro de um saco imagens de animais que estavam em diferentes línguas (português, espanhol, francês e inglês) e darem pulos correspondentes ao número de sílabas da palavra representada na imagem. Passemos de seguida a analisar por grupos as divisões realizadas e os erros obtidos, de modo a conseguirmos fazer uma análise sobre as palavras que foram mais difíceis de segmentar em sílabas.

No grupo 1, as palavras que os diferentes elementos do grupo tiraram foram *gato* (ga-to), *león* (le-ón), *cerdo* (cer-do) e *mouse* (mou-se), tendo conseguido fazer corretamente todas as divisões silábicas. Ao grupo 2, saíram as seguintes palavras, *verrat* (ve-rrat), *cerdo* (cer-do), *gato* (ga-to), *león* (le-ón) e *dog* (dog), todos os elementos do grupo conseguiram realizar as divisões silábicas, exceto a criança à qual saiu a palavra *dog*, que disse que não sabia como esta se dividia. As crianças do grupo 3, tiraram do saco as

seguintes palavras, *verrat* (ve-rrat), *cerdo* (cer-do), *gato* (ga-to), *león* (le-ón), *pinguino* (pin-gui-no) e *mouse* (mou-se). A criança que ficou com a palavra *pinguinho* não soube realizar corretamente a sua divisão. Em relação à palavra *mouse*, visto que foi a criança com NEE que a retirou, esta não sabia fazer a divisão, no entanto as outras crianças do grupo dividiram a palavra e essa criança repetiu corretamente. Relativamente às palavras restantes, as crianças conseguiram fazer de forma correta a divisão silábica. Por fim, às crianças do grupo 4 saíram as seguintes palavras *cerdo* (cer-do), *tartaruga* (tar-ta-ru-ga), *lupo* (lu-po) e *caballo* (ca-ba-llo), sendo que todas as crianças conseguiram fazer corretamente a divisão silábica.

De um modo geral, podemos dizer que as crianças não sentiram grandes dificuldades na realização da divisão silábica, só erraram em duas palavras *dog* e *pinguino*, o que, na nossa opinião, poderá estar relacionado com a forma como estas são pronunciadas, induzindo em erro a criança.

## 2.5. CONSCIÊNCIA FONÉMICA

A dimensão de análise consciência fonémica refere-se à análise dos resultados obtidos com a implementação do projeto, relativamente à capacidade de associação fonémica.

Como mencionámos anteriormente, no nosso projeto, inserimos atividades relacionadas com dois tipos de consciência fonológica, a consciência silábica (analisada na dimensão anterior) e a consciência fonémica, que iremos analisar neste ponto.

A consciência fonémica consiste na capacidade de analisar as palavras relativamente aos fonemas que as constituem. Este tipo de consciência é de domínio mais tardio, devido à complexidade das tarefas que correspondem a este tipo de consciência.

Nesta dimensão iremos analisar os resultados obtidos na sessão IV, “*Palavras aos bocadinhos*”, na atividade em que as crianças tiveram de associar duas imagens cujo som inicial ou final era igual. As imagens utilizadas eram animais em várias línguas (espanhol, francês, inglês e italiano) (sessão em detalhe no capítulo III, no ponto 2.3). Para a realização desta atividade dividimos a turma em duas equipas (equipa A e B), sendo que nós dizíamos em voz alta cada uma das palavras e a equipa decidia quais as palavras que correspondiam ao som final e inicial.

A atividade iniciou-se com as palavras em que as crianças tinham de fazer a correspondência dos sons iniciais, fonema inicial, deste modo, começaremos por analisar os resultados obtidos na mesma. Das correspondências que tinham de fazer, *verrat/vaca*, *lion/lobo* e *cat/cavallo* ambas as equipas tiveram facilidade, no entanto as crianças da equipa A tiveram como base para a realização das correspondências as letras por que cada palavra começava em vez de pensar no som. Apesar da equipa A ter conseguido fazer corretamente a atividade, esperávamos que estas se apercebessem do som inicial de cada palavra e não se baseassem na letra inicial de cada palavra.

Seguiu-se a parte da atividade na qual as crianças tinham de fazer a correspondência das palavras cujo fonema final era igual. Ambas as equipas conseguiram fazer as correspondências de forma correta *tubarão/cão*, *lión/ratón* e *cerdo/pinguino*, mas sentiram maiores dificuldades comparativamente com a atividade dos fonemas iniciais. A equipa A inicialmente estava a fazer confusão com a atividade anterior, e, por isso, procurava de palavras que comesçassem pela mesma letra, por exemplo *cão/cerdo*. Depois começaram a aperceber-se de que as palavras rimavam *cão/tubarão* e *ratón/lión*, sendo que *cerdo/pinguino* foi por exclusão de partes. A equipa B inicialmente estava a fazer confusão, em vez de pensarem no som final igual, estavam à procura de palavras que terminavam pela letra “o” (*tubarão*, *cão*, *cerdo* e *pinguino*).

Uma outra atividade relacionada com a consciência fonémica foi a atividade do posto- jogo dos relógios, inserida na sessão VI, “*Gincana*” (sessão em detalhe no capítulo III, no ponto 2.3). Neste posto as crianças tinham à sua disposição dois relógios que, em vez de números, continham imagens. Num dos relógios as crianças tinham de apontar os ponteiros do relógio para as imagens cujas palavras começavam pelo mesmo fonema e no outro tinham de apontar os ponteiros do relógio para as imagens cujas palavras terminavam pelo mesmo fonema. Terminada a explicação da atividade passemos à análise dos resultados obtidos pelos diferentes grupos ao longo da execução da atividade.

No grupo 1, a criança *AO*, foi a única criança que não conseguiu realizar nenhuma correspondência, nem no fonema inicial nem no final. A criança *JF* conseguiu fazer duas correspondências, uma relativa ao fonema inicial, *lion/lobo*, e outra ao fonema final, *pinguino/cerdo*. A criança *MF* e *SL* conseguiram fazer uma correspondência, a primeira uniu *tubarão/cão* (fonema final) e a segunda uniu *cavallo/cat* (fonema inicial), para além



destas correspondências, as duas crianças juntas fizeram mais duas, *león/ratón* e *verrat/vaca*.

No grupo 2, apenas duas crianças conseguiram fazer correspondência dos fonemas, sendo que as crianças *DS*, *LF* e *MS* não conseguiram fazer qualquer correspondência. Uma das crianças, a *J*, fez duas correspondências no relógio relativo aos fonemas finais, *pinguino/cerdo* e *ratón/león*, já a outra criança, a *MB*, fez correspondências nos fonemas iniciais, *cat/cavallo* e *lion/lobo*, a qual acrescentou no fim desta última “*som l*”, mostrando que percebeu o porquê de unir as duas palavras.

No grupo 3, três das crianças que o constituíam não conseguiram fazer qualquer correspondência, enquanto que as crianças *AM*, *JM* e *XR*, juntamente, conseguiram fazer duas correspondências para o fonema final, *tubarão/cão* e *ratón/león*.

Por fim, no grupo 4, três das crianças do grupo *AP*, *MC* e *JO* não conseguiram fazer qualquer correspondência. As crianças *GN* e *RC* conseguiram fazer três correspondências em relação ao fonema inicial, *cat/cavallo*, *lión/lobo* e *verrat/vaca* e uma correspondência relativa ao fonema final, *cão/tubarão*.

Podemos concluir que todas as correspondências existentes e possíveis em ambos os relógios foram utilizadas pelas crianças, sendo que a diferença existente entre o número de utilizações das diferentes correspondências é praticamente igual. Também podemos concluir que nem todas as crianças, mesmo após a atividade sobre os fonemas realizada na sessão IV, sabiam fazer a correspondência dos fonemas, visto que em todos os grupos houve crianças que não souberam realizar a atividade.

## 2.6. APRECIÇÃO DO PROJETO

A presente dimensão de análise, apreciação do projeto, foi pensada com o intuito de analisar as opiniões das crianças sobre o projeto. O questionário permitiu às crianças expressarem a sua opinião através das respostas dadas às seguintes questões: “De que gostaram mais?”, “De que gostaram menos?” e “Quais as línguas de que mais gostaram e porquê?”. Com as respostas a estas questões conseguimos obter informações relativas ao interesse pelas atividades, materiais e pelo contacto com novas línguas.

Com as respostas das crianças às seguintes questões “De que gostaram mais?” e “De que gostaram menos?”, conseguimos identificar as atividades e materiais que despertaram um maior interesse nas crianças. No que diz respeito às atividades, as crianças que quiseram dar a sua opinião foram dizendo diferentes atividades de que tinham gostado, como a história dos três porquinhos, o jogo em equipas das sílabas e fonemas. No entanto algumas crianças foram unânimes nas atividades de que mais gostaram, uma vez que mencionaram a audição das músicas. As músicas mencionadas foram diferentes, disseram música “il pappagallo”, “le ragga des pingouins” e “Susanita tiene un raton”, no entanto podemos dizer que as atividades que consistiram na audição de músicas foram as mais apreciadas pelas crianças, talvez pelo seu carácter mais dinâmico, oposto às outras atividades que eram de carácter mais teórico. Apesar de todas estas respostas positivas às diferentes atividades, houve uma criança que salientou um aspeto que não tinha gostado numa das atividades, que foi uma personagem presente na história dos três porquinhos, o lobo.

Ainda em volta das respostas dadas às duas questões anteriormente mencionadas, conseguimos analisar quais os materiais mais apreciados pelas crianças ao longo da implementação do projeto. Dos materiais utilizados, as crianças mencionaram no questionário, como sendo dos aspetos que mais gostaram no projeto, os sacos para saltar e as raquetes.

Por fim, através das respostas à questão “Quais as línguas de que mais gostaram e porquê?”, vemos os interesses das crianças pelo contacto de línguas em geral e pelo contacto com línguas específicas. De um modo geral as crianças gostaram de contactar com diferentes línguas porque aprenderam algumas palavras nessas línguas e tiveram a oportunidade de aprender diferentes músicas. Algumas crianças foram dizendo que gostaram de uma língua em específico, mas outras não sabiam dizer de qual é que tinham

gostado mais. As que identificaram o espanhol como a língua de que mais gostaram apresentaram as seguintes justificações: *“porque cantavam bem”*, *“porque gostei da maneira como falavam”*, *“acho que eles cantam”*. As crianças que mencionaram o inglês, deram algumas das seguintes justificações: *“gostei da palavra rei”*, *“falavam muito divertido”*, *“gostei da música”* e *“gosto das vozes”*. Também mencionaram o chinês e o francês, dando como justificação para a primeira *“não percebi nada”* e para a segunda *“gostei da música do pinguim”*.

Podemos concluir que foi de forma positiva que as crianças analisaram todo o projeto por nós implementado, uma vez que salientaram bastantes aspetos positivos. É também de forma positiva que analisamos a implicação das crianças ao longo do mesmo, pois estas sempre demonstraram grande interesse pelas atividades, materiais e contacto com as diferentes línguas.

### 3. SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS

O presente estudo pretendeu responder à questão de investigação *“Até que ponto a sensibilização à diversidade linguística poderá desenvolver a consciência fonológica em crianças em idade pré-escolar?”*. De modo a conseguir dar resposta a esta questão procuramos fazer uma abordagem didática, assente no contato com a diversidade linguística para o desenvolvimento da consciência fonológica. No seguimento desta questão de investigação, pretendíamos com a implementação do projeto conseguir alcançar o nosso objetivo primordial, analisar o desenvolvimento da consciência fonológica, em alunos do Pré-Escolar, através do contacto com a diversidade linguística.

Relativamente à sensibilização à diversidade linguística, antes de iniciarmos o projeto, conseguimos perceber que as crianças já estavam sensibilizadas para a existência de várias línguas e de outras culturas. Estas estavam familiarizadas com algumas línguas tais como o inglês, o francês e o espanhol, pois estão rodeadas pelas mesmas nos *media*, jogos, filmes, etc. No entanto com as atividades propostas por nós as crianças tiveram a oportunidade de contactar com o alemão, o italiano e o mandarim. As crianças nas primeiras atividades sentiram maior dificuldade nestas línguas, pois não estavam tão familiarizadas com elas, mas depois começaram a perceber algumas das suas particularidades, começando a diminuir a estranheza quanto às mesmas. Deste modo, podemos dizer que, no que

concerne à sensibilização à diversidade linguística, os objetivos foram bem conseguidos por parte das crianças.

Um outro ponto, de bastante relevância para este estudo, é o desenvolvimento da consciência fonológica. Relativamente a este ponto foi possível verificar que as crianças em idade pré-escolar já detêm capacidades para explorar a língua, conseguem manipular e analisar as suas unidades menores, nomeadamente as sílabas e os fonemas. Antes de por em prática o projeto em si, foram aplicadas provas de consciência fonologia, e com a aplicação das mesmas verificámos que as crianças conseguiam manipular as palavras tanto a nível silábico como fonémico, apesar de a nível silábico as crianças terem mais facilidade. A nível fonémico, estas demonstraram algumas dúvidas e não o faziam de forma tão segura como a nível silábico, tal dificuldade transpareceu nos resultados das pontuações.

Ao longo das atividades, as crianças foram demonstrando um bom desenvolvimento fonológico, apenas apresentavam, tal como nos testes, uma maior dificuldade na consciência fonémica. Apesar de uma maior dificuldade nessa consciência, foi sendo notória uma evolução relativamente à mesma, facto comprovado quando aplicada a segunda prova de consciência fonológica. Deste modo, podemos dizer que existiu um desenvolvimento da consciência fonológica por parte das crianças.

Após uma breve reflexão sobre os pontos cruciais deste estudo, estamos prontas para responder à questão de investigação proposta para este estudo: *“Até que ponto a sensibilização à diversidade linguística poderá desenvolver a consciência fonológica em crianças em idade pré-escolar?”*. Como o projeto implementado foi elaborado de forma a trabalhar a sensibilização à diversidade linguística juntamente com a consciência fonológica, ou seja as atividades não trabalhavam um só aspeto, em todas elas estavam presentes as duas finalidades. Com base na reflexão feita anteriormente, podemos dizer que tanto a sensibilização à diversidade linguística, como o desenvolvimento da consciência fonológica foram ambos bem conseguidos com a implementação do projeto. Posto isto, podemos concluir que este tipo de atividades, são úteis e enriquecedoras, uma vez que aumentam as potencialidades de desenvolvimento da consciência fonológica.

## **CONCLUSÃO**



O estudo ao qual nos dedicámos surgiu primeiramente pelo facto de termos sido inseridas na unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional, na área da diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão. No entanto, a escolha da temática *sensibilização à diversidade linguística e desenvolvimento da consciência fonológica* partiu da nossa parte após alguma leitura e reflexão sobre a mesma.

É sabido que hoje vivemos na era da globalização, pois tem-se vindo a assistir a uma crescente diversidade na nossa sociedade, facto que se tem refletido nas nossas escolas. Sendo, assim, o mundo da educação não pode nem deve ficar indiferente a este facto, tendo por isso necessidade de preparar as crianças para viver em sociedades multilingues e multiculturais. Visto que seremos futuras educadoras/professoras, com vontade de exercer da melhor forma o nosso papel e marcar positivamente a educação, formando cidadãos portadores não só de conhecimentos, como também de competências sociais, conscientes da vida em sociedade, não poderíamos deixar de nos interessar pelo assunto.

Em relação à consciência fonológica, percebemos que é importante que as crianças, desde os primeiros anos de escolaridade, tomem consciência da sua língua, de modo a conseguirem reconhecer, identificar e manipular as suas unidades menores. Também percebemos que um bom desenvolvimento desta consciência proporciona uma melhor aprendizagem da leitura e da escrita, facilitando assim este processo aquando da entrada para o primeiro ciclo. Estando nós habilitadas, profissionalmente para lecionar o primeiro ciclo, ficámos sensibilizadas para esta consciência, sentindo a necessidade de ficar a saber mais sobre a mesma.

Com base nestas razões decidimos fundamentar um estudo com base na temática de *sensibilização à diversidade linguística e desenvolvimento da consciência fonológica*. Após a elaboração e aplicação do projeto, segundo o qual o nosso estudo se baseia, considerámos que este deu um contributo bastante gratificante para a nossa formação enquanto profissionais de educação. Enquanto educadoras/professoras iremos tentar inserir nas nossas planificações atividades que permitam sensibilizar para a diversidade linguística e desenvolvam a consciência fonológica, pois verificámos que estes são importantes para desenvolver nas crianças atitudes de respeito e conhecimento sobre outras línguas e culturas e tomarem consciência da sua língua, desde a identificação à manipulação das suas

unidades menores. Para além disso também podemos verificar que a sensibilização à diversidade desenvolve mais a consciência fonológica.

Desenvolver um estudo desta categoria é algo gratificante, enriquecedor e útil para todo o meu futuro na educação, pela possibilidade de olhar de forma mais rigorosa e crítica para o trabalho desenvolvido. Futuramente irei ter sempre em conta tudo o que aprendi durante o período de intervenção educativa. Foi com muito empenho e dedicação que me entreguei a todo este trabalho, e hoje sinto-me orgulhosa por tudo o que consegui alcançar, e é com esta mesma postura que irei desempenhar o meu trabalho como educadora/professora, pois está nas minhas mãos fazer a diferença na educação, de modo a no futuro olhar para trás e poder sentir que fiz a diferença.



## **BIBLIOGRAFIA**



Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T., (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Artmed. Porto Alegre.

Andrade, A. I. & Martins, F., (2007). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Cadernos do LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras). Série Propostas, Aveiro, Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

Andrade, A. I. & Martins, F., (2009). Educar para a diversidade linguística: Resultados do Projecto JA-LING em Portugal. *Saber & Educar*, nº14 (<http://purl.net/ese/f/handle/10000/337>).

Andrade, A. I., (1997). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Brito, A. (2012). *Jogar com os sons das línguas na educação de infância*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado.

Capovilla, A., Capovilla, F. & Soares, J. (2004). *Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita*. Psico-USF, v.9, n.1, p.39-47, Jan./Jun. 2004 (<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v9n1/v9n1a06.pdf>) (25/03/2011).

Coelho, D. (2007). *Brincar com o inglês um estudo no jardim de infância*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Porto, Edições ASA.

Cruz, V. (2005). Uma abordagem filogenética e ontogenética à aprendizagem da leitura e da escrita. Braga, *Sonhar: Comunicar, repensar a diferença*, vol. I, Nº2 Julho/Dezembro.

Duarte, I. (2008). *Conhecimento da língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC (PNEP).

Fernandes, A. (2006). *A investigação-ação como metodologia*. Projeto SER MAIS – Educação para a sexualidade online. ([http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf))

Freitas, M.J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC (PNEP).

Gomes, S. (2006). *Diversidade linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: concepções dos professores*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

Leitão, C. (2006). *As Línguas Estrangeiras no 1º CEB - Representações dos Professores*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado.

Lopes, B., Monteiro, M. & Santos, T. (2010). *Os sons no mundo das línguas: Sensibilização à diversidade linguística e desenvolvimento da consciência fonológica*. Aveiro, Universidade de Aveiro, Monografia de Seminário de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras.

Lopes, E. & Almeida, E. (2008). *A diversidade e o desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Lourenço, M. & Andrade, A. (2011). *A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida*. In Reis, S. & Novais, S. XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, vol. I, pp. 335-341.

Lourenço, M. (2006). “*Does younger really equal better?*” *Avaliação de estratégias de aprendizagem de vocabulário em inglês como LE no ensino Básico*. Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra.

Marinho, M. (2004). *Sensibilização à Diversidade Linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico?*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado.

Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística: um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Mello, D., Figueiredo, G., Nascimento, L. (2003). *A utilização da técnica de videogravação em investigação de enfermagem em saúde da criança*. Brasil, Rev Bras Enferm, Brasília (DF) 2003mar/abr;56(2):175-177 (<http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n2/a13v56n2.pdf>)

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Porto: Edições Cosmos.

*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997). Lisboa, Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Peréz, F. & Garcia, J. (2001) *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?: aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Artmed. Porto Alegre.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2004). *Manual de investigação em ciências sociais*. (<http://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf>)

Ribeirinho, C. (2005). *Concepções e práticas de intervenção social em cuidados sociais no domicílio*. Lisboa, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa. (<http://www.cpihts.com/PDF02/Concep%C3%A7%C3%B5es%20Pr%C3%A1ticas%20de>

%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20Social%20em%20Cuidados%20Sociais%20no%20Domic%C3%ADlio%20Carla%20Ribeirinho.pdf).

Rios, C. (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. Viseu, PsiciSoma.

Roazzi, A., Asfora, R., Queiroga, B. & Dias, M. (2010). *Competência metalinguística antes da escolarização formal*. Brasil, Educar em Revista, Curitiba, n. 38, p. 43-56, set./dez, Editora UFPR (<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/20312/13456>) (15/06/2011).

Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado.

Silva, A.(2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa, ISPA.

Silva, M. (2007). *A brincar com as palavras: actividades de consciência linguística no Jardim-de-Infância*. Lisboa, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (<http://ciane.eesepf.pt/cd/01.pdf>) (23/08/2011).

Sim-sim, I., Ramos, C., Silvia, E., Micaelo, M., Santos, M. & Rodrigues, P. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Edições Asa.

Sim-Sim, I., Silva, A.C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC (PNEP).

Sucena, A. & Castro, S. L. (2007). Consciência fonológica e conhecimento das relações letra-som no 1º ano de aprendizagem da leitura: estudo longitudinal. *Educação: temas e problemas*, Nº4, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, Edições Colibri.

Valente, I. (2010). *Intercompreensão e sensibilização à diversidade linguística – Um estudo numa turma de 1º Ciclo*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Viana, F. (1998). *Da Linguagem Oral à Leitura – construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

## **Webgrafia**

<http://cfonologica.blogspot.com/> (1/06/2011)

<http://www.fonoesaude.org/consfonologica.htm> (1/06/2011)

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>

## **Legislação**

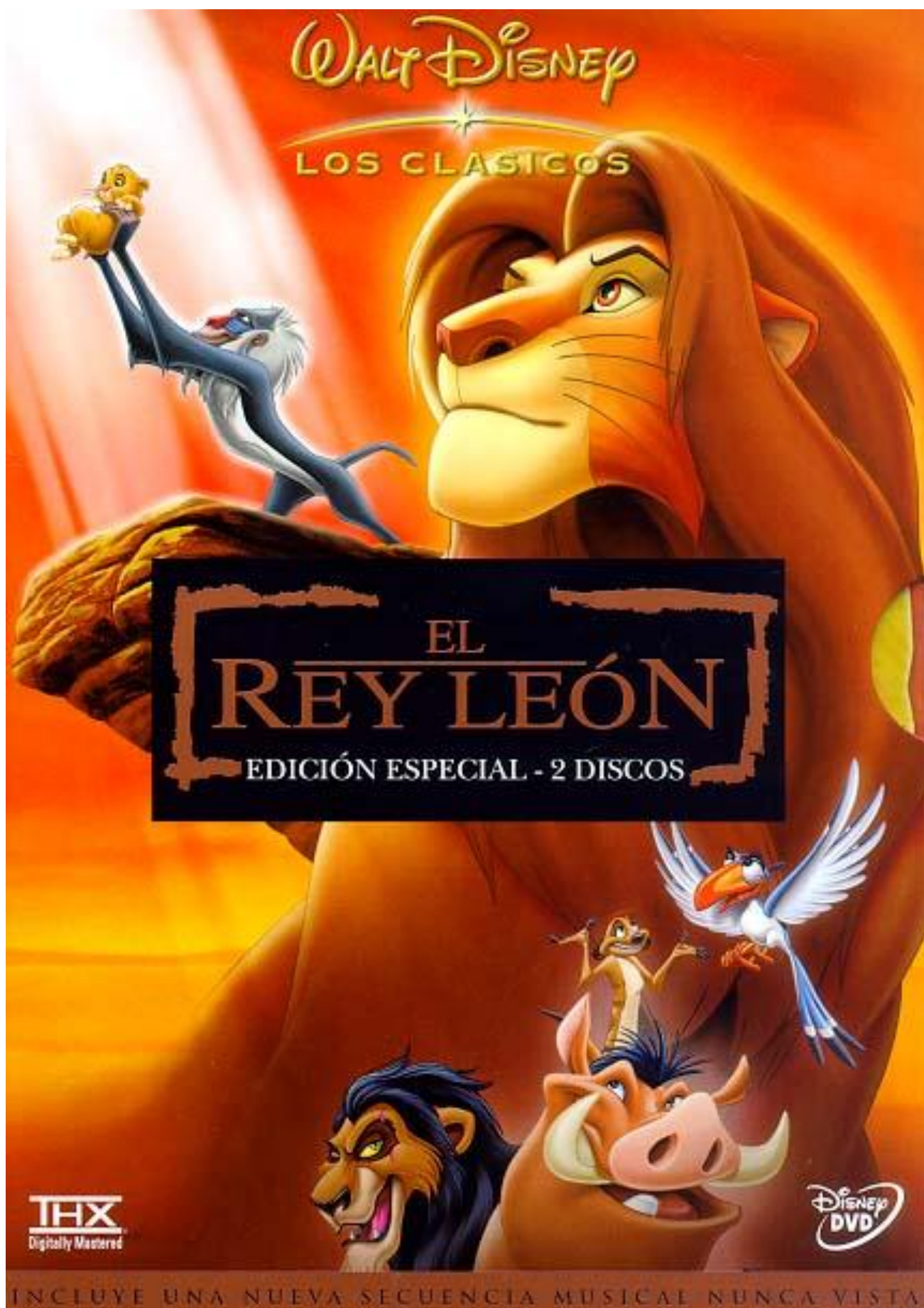
Decreto Lei nº 4/97 de 10 de fevereiro de 1997. *Diário da República nº 34/97 – I Série A*.  
Ministério da Educação.

# **ANEXOS**



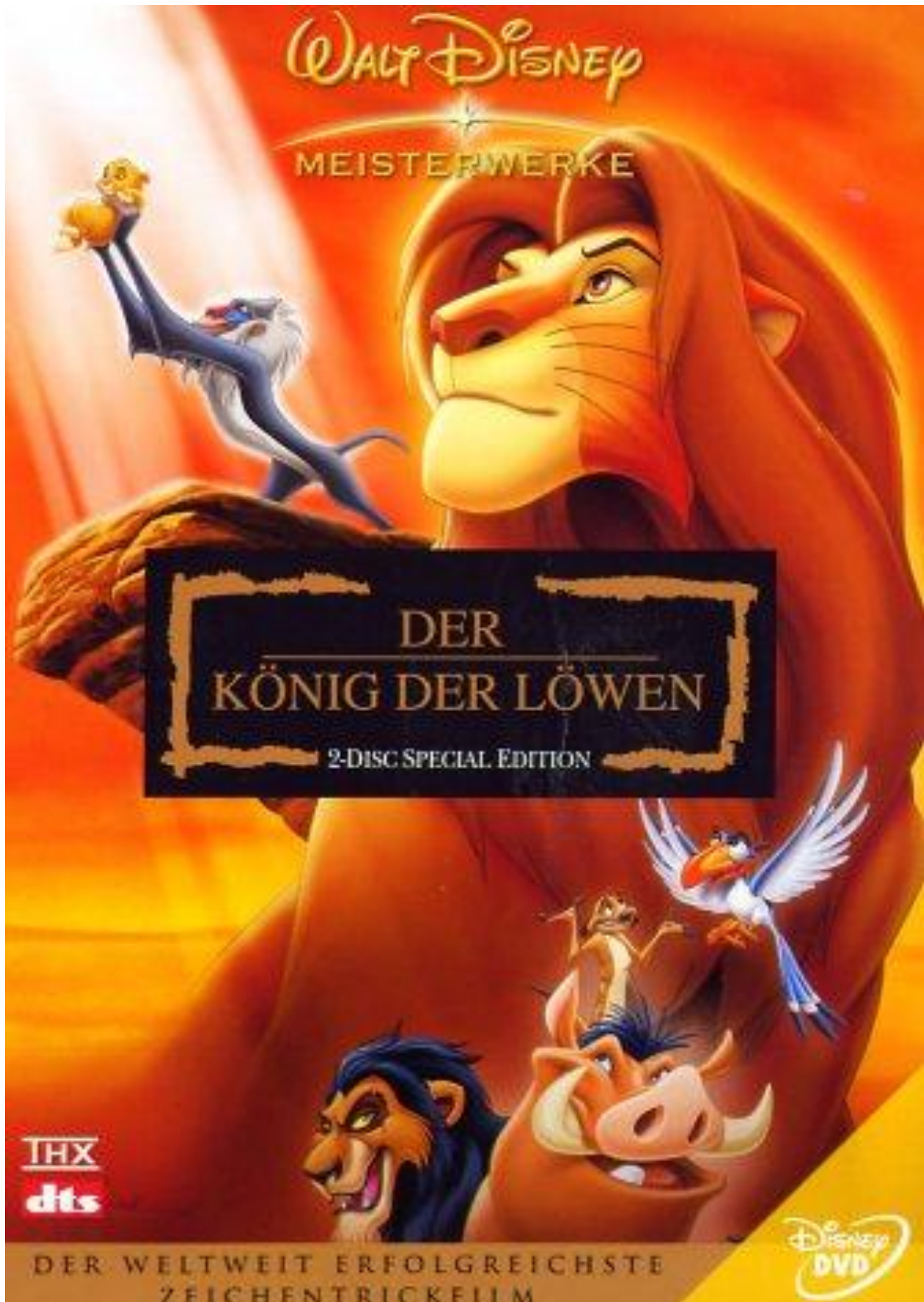


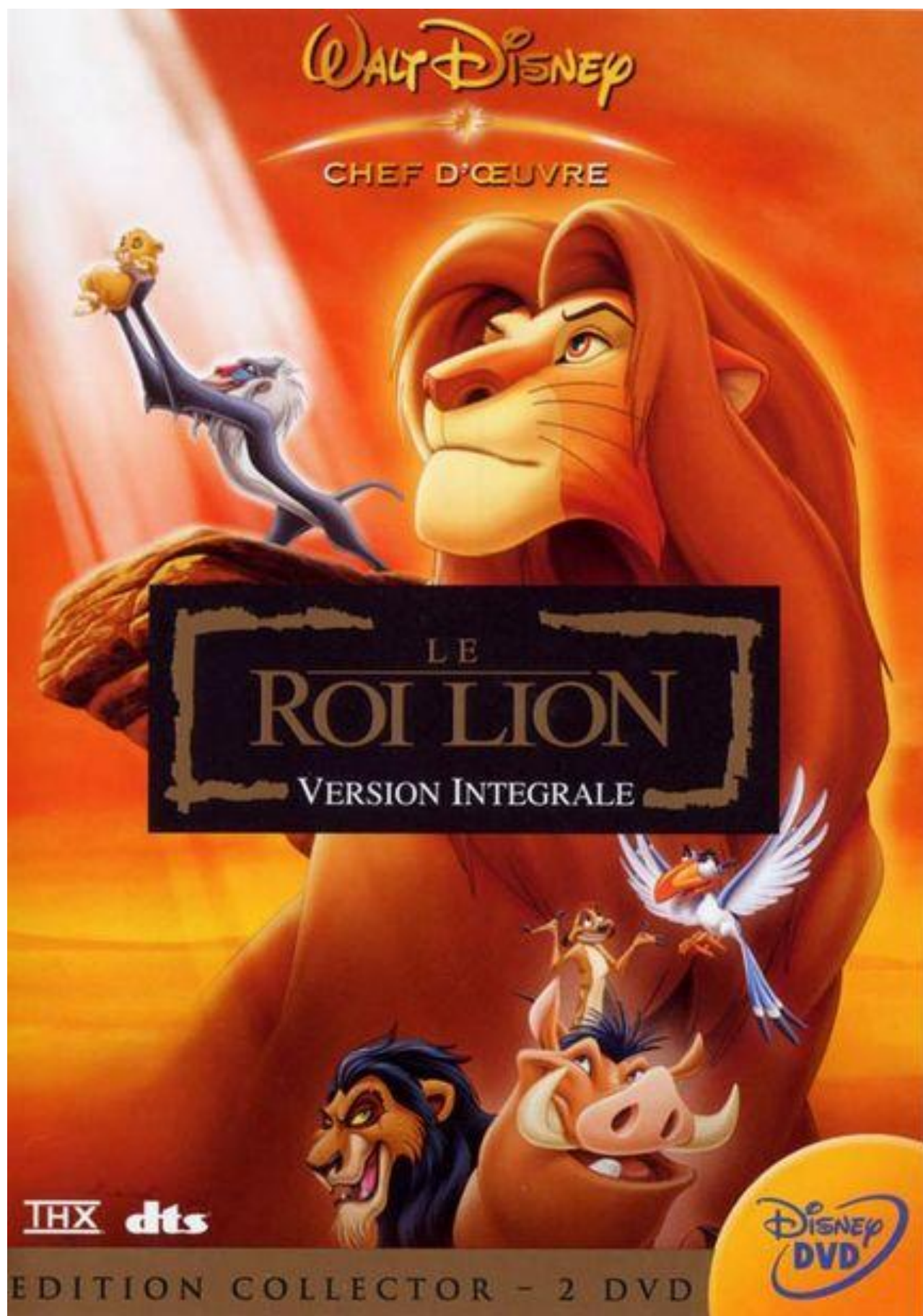
Anexo 1: Capas DVD do filme “O Rei Leão”





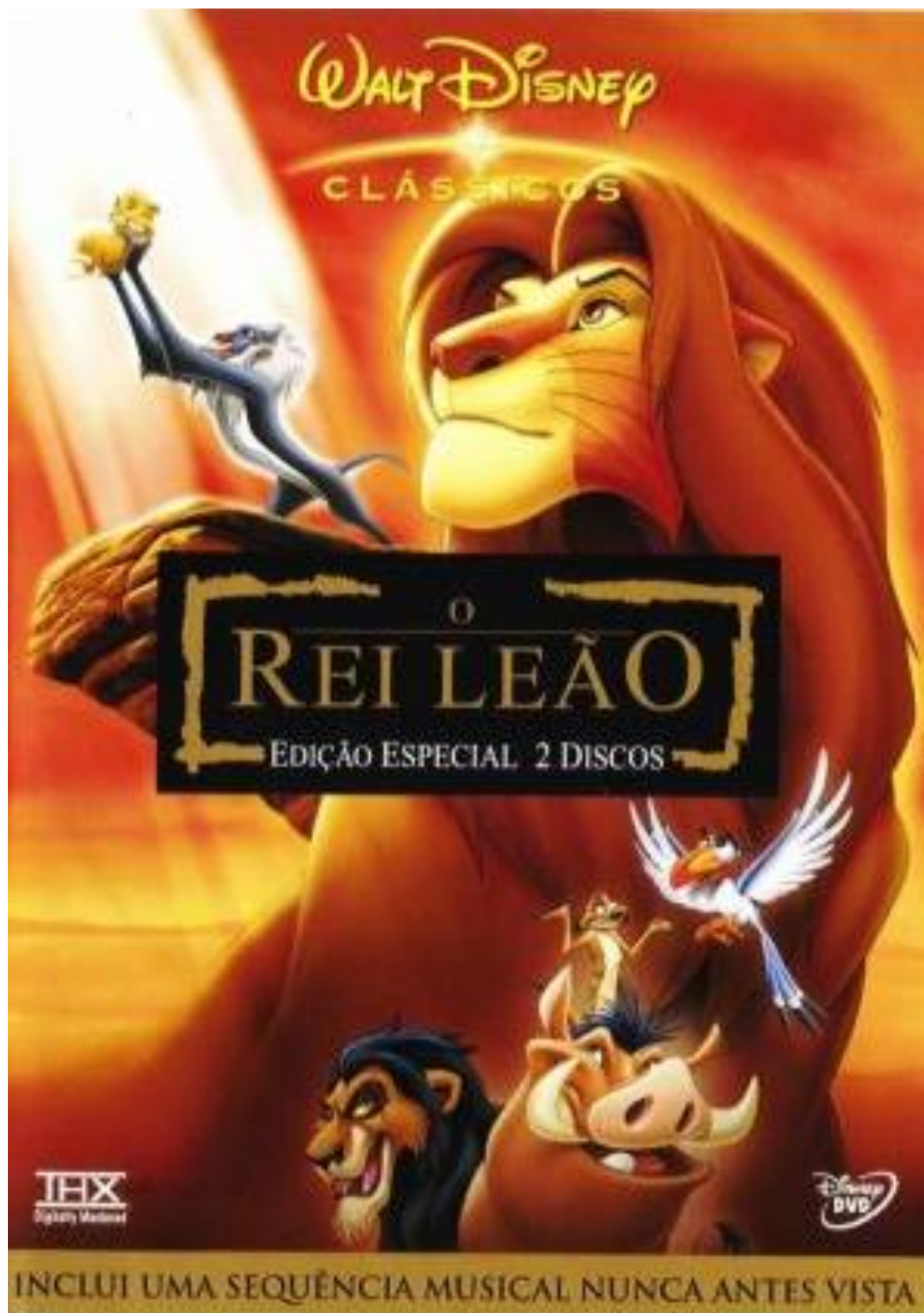












## Anexo 2: História “Os três porquinhos” com intrusos

### Os três porquinhos

Era uma vez los tres cerditos que viviam com a sua mother, como já eram crescidos a mãe disse-lhes que chegara a hora de cada um ir à sua vida. Resolveram cada um construir a sua própria casa.

O mais preguiçoso construiu uma accueil com palhinhas, foi o mais rápido e assim pode ir brincar, o seguinte construiu uma casa com paus, também acabou rapidamente e foi juntar-se ao seu fratello, o terceiro mais voluntarioso construiu a sua casa com tijolos.

Chegada a noche cada um foi para a sua casa, o lobo mau que andara todo o dia a observa-los e estava faminto foi bater à porta do primeiro petit cochon.

-Truz, truz.

-Quem é? - disse o porquinho assustado.

-Sou eu o lupo e quero entrar, se não abrires vou soprar, soprar até a casinha voar.

E assim o fez, a casa rapidamente voou, o little pig fugiu para a casa do brother seguido do lobo que bateu novamente à porta.

-Truz, truz.

-Quem é? - perguntaram os porquinhos assustados

-Sou eu o lobo e quero entrar se não abrirem vou soprar, soprar até a casinha voar.

Assim o fez, a casa voou e os porquinhos fugiram para a casa de tijolo do terceiro porcellino, seguidos do lobo.

-Truz, truz - voltou o loup a bater cada vez mais esfomeado

-Quem é? - perguntou o porquinho mais velho

-Sou eu, o lobo e quero entrar, se não abrires vou soprar, soprar até a tua casinha voar.

Assim o fez, mas a casinha nem um milímetro mexeu, o lobo olhou para a cheminée e pensou que seria por ali que poderia entrar e subiu ao telhado, mas o porquinho que era muito astuto tinha um grande caldeirão com água a ferver, quando o lobo entrou caiu diretamente dentro do caldeirão dando um salto tão grande que foi parar ao meio da floresta e até hoje nunca mais ninguém ouviu falar no wolf mau.

**Fim**



### **Anexo 3: Provas de Consciência Fonológica**

#### **Crerios analisados**

##### **Classificação com base na sílaba inicial**

**Instruções:** Em primeiro lugar deve-se pedir à criança para identificar as figuras dos cartões do primeiro e segundo exemplo. Depois informamo-la que se vai proceder a um jogo e que o jogo consiste em encontrar duas palavras que começam pelo mesmo bocadinho. De seguida introduz-se a primeira série exemplificativa como forma de assegurar que a criança entendeu devidamente a forma de jogar sem que, portanto, já se esteja a jogar a sério. Pede-se de seguida à criança para apontar as palavras que se iniciam pelo mesmo “bocadinho”. Se ela não for bem sucedida o experimentador deve pronunciar cada uma das palavras de forma muito pausada e pedir à criança para repetir depois dele. Quando a criança está a emitir cada uma das palavras o experimentador deve interrompê-la no momento em que ela pronuncia a primeira sílaba da palavra e assinalar essa mesma sílaba. O experimentado indica de seguida quais as duas palavras cuja sílaba inicial pronunciada é idêntica. Repetir o mesmo procedimento para o segundo exemplo. Por último informa-se a criança que se vai começar a jogar a sério e introduz-se o primeiro item da escala. Sublinha-se que antes da passagem de cada item o experimentador deve pedir à criança para nomear cada uma das palavras representadas nas figuras. De notar ainda que a ordem de apresentação dos cartões foi ponderada e os mesmos devem ser apresentados pela posição aqui descrita.

**Material:** cartões com desenhos apresentados pela seguinte ordem:

**Exemplos:** a) bolo/nariz/navio/moinho

b) ilha/ouro/arroz/iogurte

### **Classificação com base no fonema inicial**

**Instruções:** Em primeiro lugar deve-se pedir à criança para identificar as figuras dos cartões do primeiro e segundo exemplo. Depois informamo-la que se vai proceder a um jogo e que o jogo consiste em encontrar duas palavras que começam pelo mesmo “bocadinho muito pequenino”. De seguida introduz-se a primeira série exemplificativa como forma de assegurar que a criança entendeu devidamente a forma de jogar sem que, portanto, já se esteja a jogar a sério. Pede-se de seguida à criança para apontar as palavras que se iniciam pelo mesmo “bocadinho muito pequenino”. Se ela não for bem sucedida o experimentador deve pronunciar cada uma das palavras de forma muito pausada acentuando o primeiro som da palavra. Depois pedir à criança para repetir com ele. Quando a criança está a emitir cada uma das palavras o experimentador deve interrompê-la no momento em que ela pronuncia o primeiro som da palavra e assinalar essa mesmo som. O experimentado indica de seguida quais as duas palavras cujo som inicial é idêntico. Repetir o mesmo procedimento para o segundo exemplo. Por último informa-se a criança que se vai começar a jogar a sério e introduz-se o primeiro item da escala. Sublinha-se que antes da passagem de cada item o experimentador deve pedir à criança para nomear cada uma das palavras representadas nas figuras. De notar ainda que a ordem de apresentação dos cartões foi ponderada e os mesmos devem ser apresentados pela posição aqui descrita.

**Material:** cartões com desenhos apresentados pela seguinte ordem:

**Exemplos:** a) colher/chave/chuva/bola

b) jóia/nó/jipe/pá

### **Supressão da sílaba inicial**

**Instruções:** Pede-se à criança para nomear as figuras representadas nos dois itens de exemplo. Tal como anteriormente explica-se que esses itens servem para explicar o jogo que se vai propor. Depois procede-se à explicitação das regras do jogo, nos seguintes moldes: “O jogo é assim, para cada palavra que está no desenho vamos tirar o primeiro bocadinho e dizer o que fica. Vamos jogar primeiro com a palavra “nota”. Diz-me qual é o primeiro bocadinho da palavra”. No caso da criança não ser capaz de indicar a primeira sílaba, o experimentador deverá demonstrar que a primeira sílaba é “no”. Posteriormente solicita à criança para encontrar o que fica da palavra depois de extraído o bocadinho “no”, Se a criança não for capaz de efetuar a operação de supressão o experimentador deve modelar essa operação. Este procedimento deve ser repetido com o segundo exemplo. Seguidamente deve-se informar a criança que se vai começar a jogar a sério. Neste contexto é importante que se assegure que a criança é capaz de identificar todas as figuras representadas e para cada item efetua-se a seguinte questão: “O que é que fica da palavra se tirarmos o primeiro bocadinho”.

**Material:** cartões com os seguintes desenhos apresentados:

**Exemplos:** a) nota

b) ameixa

### **Supressão do fonema inicial**

**Instruções:** Pede-se à criança para nomear as figuras representadas nos dois itens de exemplo. Tal como anteriormente explica-se que esses itens servem para explicar o jogo que se vai propor. Depois procede-se à explicitação das regras do jogo, nos seguintes moldes: “O jogo é assim, para cada palavra que está no desenho vamos tirar o primeiro bocadinho e dizer o que fica. Vamos jogar primeiro com a palavra “noz”. Diz-me qual é o primeiro bocadinho da palavra”. No caso da criança não ser capaz de indicar o primeiro som, o experimentador deverá demonstrar que esse som é “n”. Posteriormente solicita à criança para encontrar o que fica da palavra depois de extraído o bocadinho pequenino “n”, Se a criança não for capaz de efetuar a operação de supressão o experimentador deve modelar essa operação. Este procedimento deve ser repetido com o segundo exemplo. Seguidamente deve-se informar a criança que se vai começar a jogar a sério. Neste contexto é importante que se assegure que a criança é capaz de identificar todas as figuras representadas e para cada item efetua-se a seguinte questão: “O que é que fica da palavra se tirarmos o primeiro bocadinho pequenino”.

**Material:** cartões com os seguintes desenhos apresentados:

**Exemplos:** a) noz

b) bóia

### **Análise silábica**

**Instruções:** Em primeiro lugar o experimentador deve-se assegurar que a criança identifica corretamente todas as palavras representadas nas figuras. Seguidamente introduz-se os exemplos como forma de explicar o jogo que se vai propor. As instruções que se dão vão no sentido da criança partir as palavras aos bocadinhos e pronunciar devagar cada um dos bocadinhos. Se a criança não for capaz de segmentar as palavras dos exemplos nas suas sílabas, o experimentador deve modelar a operação de segmentação e solicitar à criança para repetir. Depois dos dois exemplos, o experimentador deve indicar que se vai começar a jogar a sério, pedindo à criança para partir em bocadinhos cada uma das palavras dos itens desta escala.

**Material:** cartões com os seguintes desenhos apresentados:

**Exemplos:** a) chapéu

b) ananás

### **Análise fonémica**

**Instruções:** Em primeiro lugar o experimentador deve-se assegurar que a criança identifica corretamente todas as palavras representadas nas figuras. Seguidamente introduz-se os exemplos como forma de explicar o jogo que se vai propor. As instruções que se dão vão no sentido da criança partir as palavras em bocadinhos muito pequeninos e pronunciar devagar cada um dos bocadinhos. Se a criança não for capaz de segmentar as palavras dos exemplos nos seus fones, o experimentador deve modelar a operação de segmentação e solicitar à criança para repetir. Depois dos dois exemplos, o experimentador deve indicar que se vai começar a jogar a sério, pedindo à criança para partir em bocadinhos muito pequeninos cada uma das palavras dos itens desta escala.

**Material:** cartões com os seguintes desenhos apresentados:

**Exemplos:** a) chá

b) osso

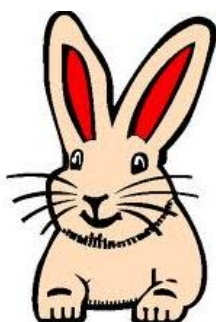
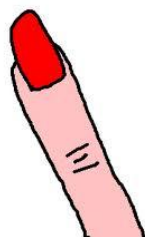
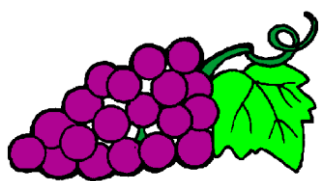
**Imagens PCF**

**CLASSIFICAÇÃO COM BASE NA  
SÍLABA INICIAL**

## EXEMPLOS

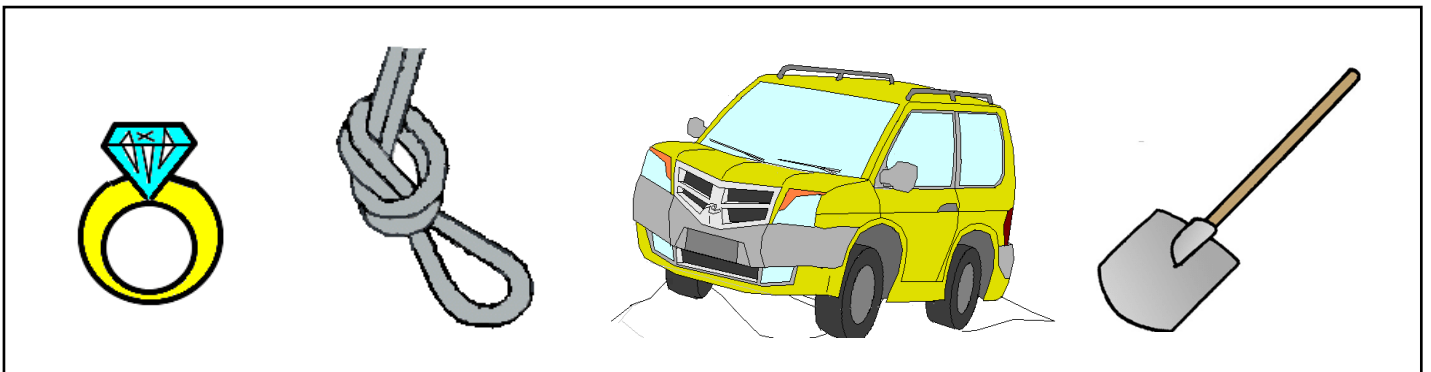


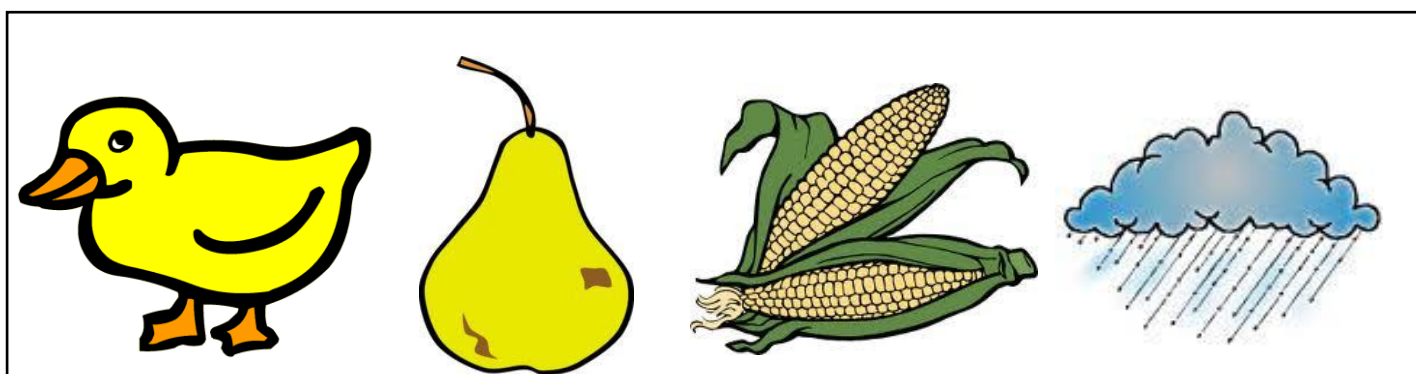
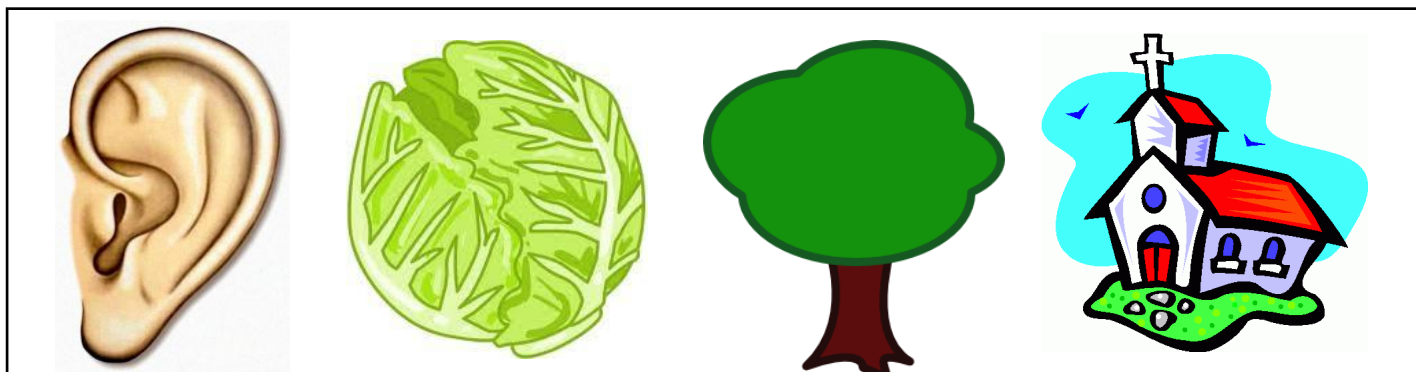




## **CLASSIFICAÇÃO COM BASE NO FONEMA INICIAL**

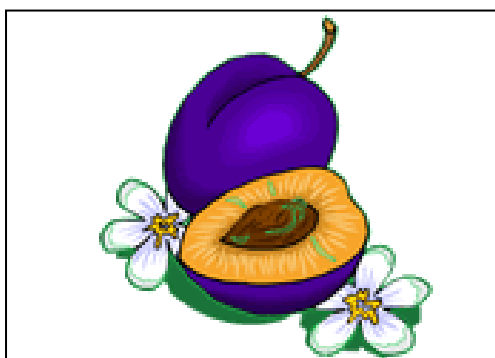
## EXEMPLOS

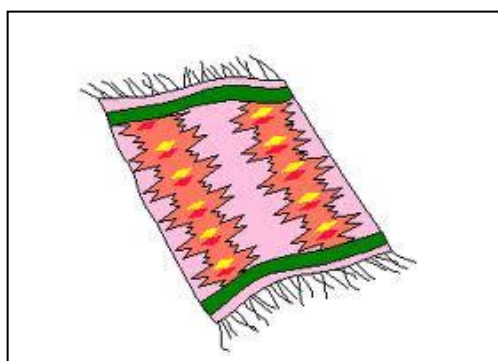




## **SUPRESSÃO DA SÍLABA INICIAL**

## EXEMPLOS



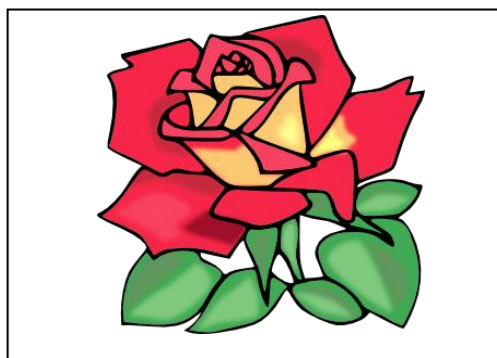


## **SUPRESSÃO DO FONEMA INICIAL**



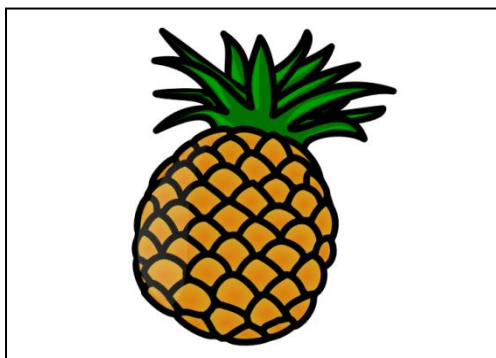
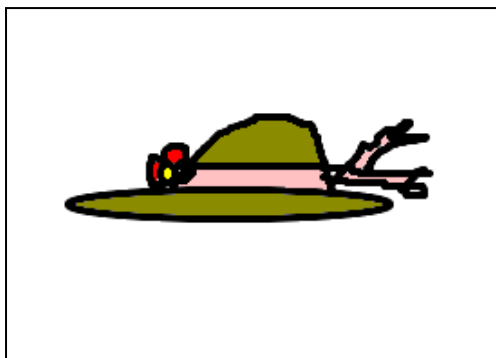
## EXEMPLOS

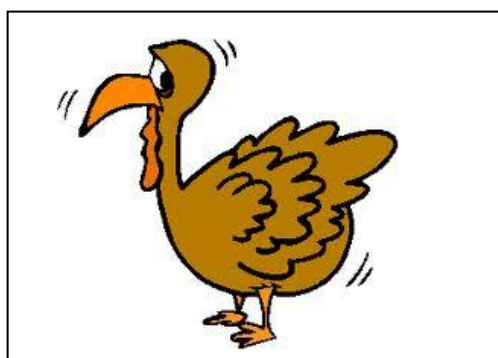
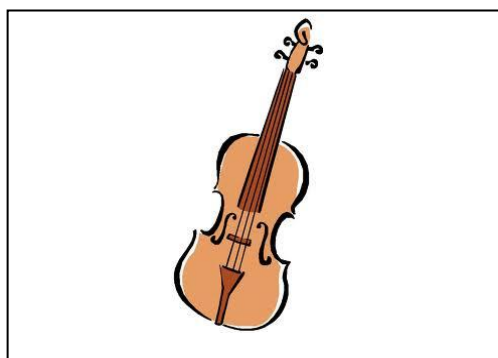
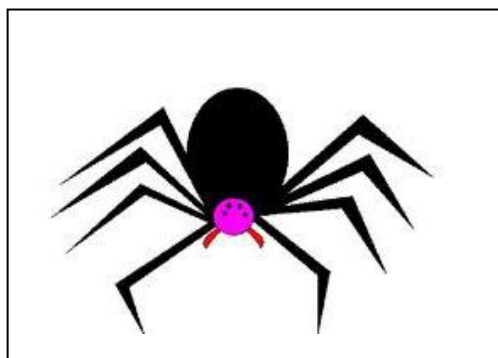




## **ANÁLISE SILÁBICA**

## EXEMPLOS

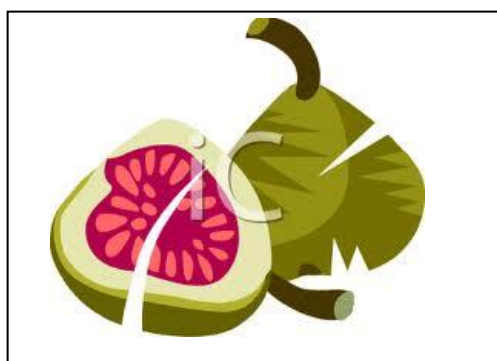
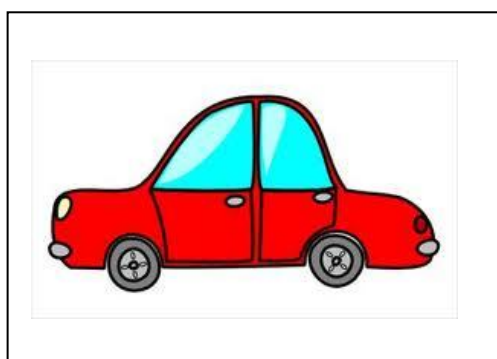
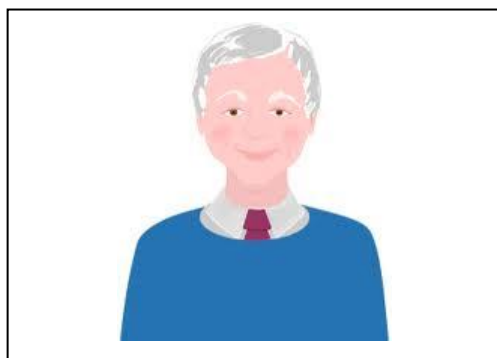




## **ANÁLISE FONÉMICA**

## EXEMPLOS







**Ficha de registo - individual**

Nome: _____	Idade: _____
Data: ____/____/____ Início: ____:____h Fim: ____ : ____ h	

**Classificação com base na sílaba inicial**

Itens	Pontuação
1- uva/asa/unha/ilha	
2- coelho/machado/piano/macaco	
3- vaso/pipa/mesa/vaca	
4- laranja/medalha/lagarto/pinheiro	

**Classificação com base no fonema inicial**

Itens	Pontuação
1- orelha/alface/árvore/igreja	
2- serra/copo/cama/lupa	
3- pato/pêra/milho/chuva	
4- desenho/camisa/dominó/novelo	

**Supressão da sílaba inicial**

<b>Itens</b>	<b>Pontuação</b>
1- orelha	
2- morango	
3- tapete	
4- laço	

**Supressão do fonema inicial**

<b>Itens</b>	<b>Pontuação</b>
1- rosa	
2- telha	
3- lua	
4- sumo	

**Análise silábica**

<b>Itens</b>	<b>Pontuação</b>
1- aranha	
2- viola	
3- peru	
4- boneca	

**Análise fonémica**

<b>Itens</b>	<b>Pontuação</b>
1- avô	
2- carro	
3- figo	
4- dia	

## Anexo 4: Tabelas de registo

## Sessão I- “Os sons que nos rodeiam”

[illegible]

Sessão IV – “Palavras aos bocadinhos”

Sílabas		
	Equipa A	Equipa B
<b>Lion- 2 sílaba</b>		
<b>Pig – 1 sílaba</b>		
<b>Ratón – 2 sílabas</b>		
<b>Pinguino – 3 sílabas</b>		
<b>Tartaruga – 4 sílabas</b>		
<b>Caballo – 3 sílabas</b>		

Observações	
Equipa A	Equipa B

Fonema Inicial		
	Equipa A	Equipa B
<b>Verrat/ Vaca</b>		
<b>Lion/ Lobo</b>		
<b>Cat/ Cavallo</b>		

Observações	
Equipa A	Equipa B

<b>Fonema Final</b>		
	<b>Equipa A</b>	<b>Equipa B</b>
<b>Tubarão/ Cão</b>		
<b>Líon/Ratón</b>		
<b>Cerdo/Pinguino</b>		

<b>Observações</b>	
<b>Equipa A</b>	<b>Equipa B</b>

Sessão VI – “Gincana”

**Posto 1 – Descobrir a língua e encontrar as palavras “rei” e “leão”**

AO, JF, MF, SL, MC

<b>GRUPO 1</b>	Língua	Acertaram	Erraram	O que disseram?
<i>O Rei Leão</i>	Português			
<i>El <u>Rey</u> León</i> (rei) (leão)	Espanhol			
<i>Le Roi Lion</i> (rei) (leão)	Francês			
<i>The Lion King</i> (leão) (rei)	Inglês			

DS, LP, LF, MB, MS

<b>GRUPO 1</b>	Língua	Acertaram	Erraram	O que disseram?
<i>O Rei Leão</i>	Português			
<i>El <u>Rey</u> León</i> (rei) (leão)	Espanhol			
<i>Le Roi Lion</i> (rei) (leão)	Francês			
<i>The Lion King</i> (leão) (rei)	Inglês			



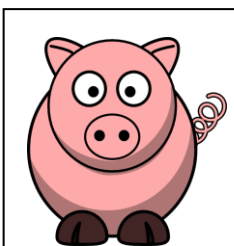
AM, JM, MG, ND, TM, XR

<b>GRUPO 3</b>	Língua	Acertaram	Erraram	O que disseram?
<i>O Rei Leão</i>	Português			
<i>El <u>Rey</u> León</i> (rei) (leão)	Espanhol			
<i>Le Roi Lion</i> (rei) (leão)	Francês			
<i>The Lion King</i> (leão) (rei)	Inglês			

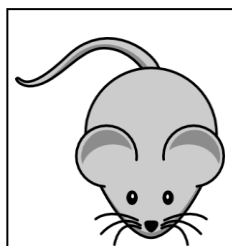
AP, FB, GN , JO, RC

<b>GRUPO 4</b>	Língua	Acertaram	Erraram	O que disseram?
<i>O Rei Leão</i>	Português			
<i>El <u>Rey</u> León</i> (rei) (leão)	Espanhol			
<i>Le Roi Lion</i> (rei) (leão)	Francês			
<i>The Lion King</i> (leão) (rei)	Inglês			

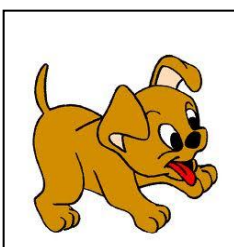
Posto 2 – Jogo das sílabas



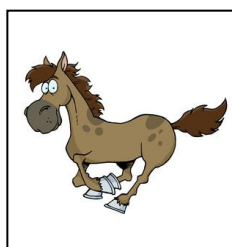
**CERDO** – 2 SÍLABAS



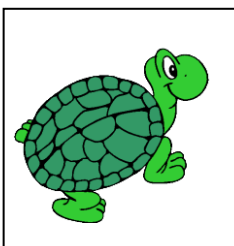
**MOUSE** – 2 SÍLABAS



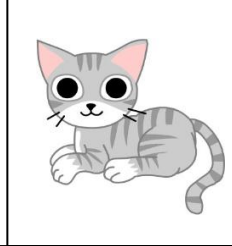
**DOG** – 1 SÍLABA



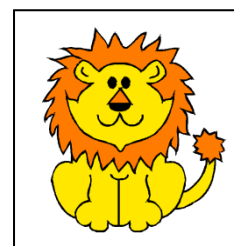
**CABALLO** – 3 SÍLABAS



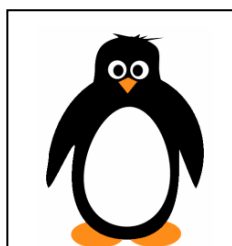
**TARTARUGA** – 4 SÍLABAS



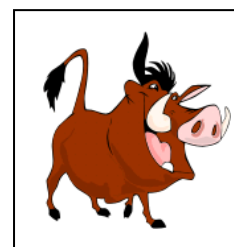
**GATO** – 2 SÍLABAS



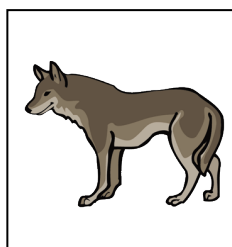
**LÉON** – 2 SÍLABAS



**PINGUINO** – 3 SÍLABAS



**VERRAT** – 2 SÍLABAS



**LUPO** – 2 SÍLABAS

<b>GRUPO 1</b>	Palavra	Acertou	Errou, qual foi o erro?
AO			
JF			
MF			
MC			
SL			

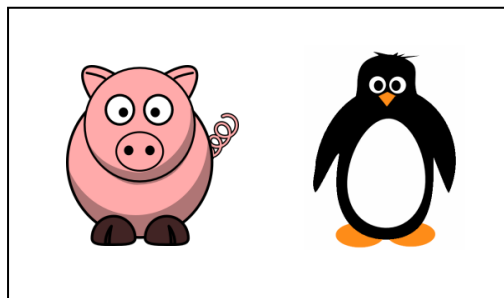
<b>GRUPO 2</b>	Palavra	Acertou	Errou, qual foi o erro?
DS			
LP			
LF			
MB			
MS			

<b>GRUPO 3</b>	Palavra	Acertou	Errou, qual foi o erro?
AM			
JM			
MG			
ND			
TM			
XR			

<b>GRUPO 4</b>	Palavra	Acertou	Errou, qual foi o erro?
AP			
FB			
GN			
JO			
RC			

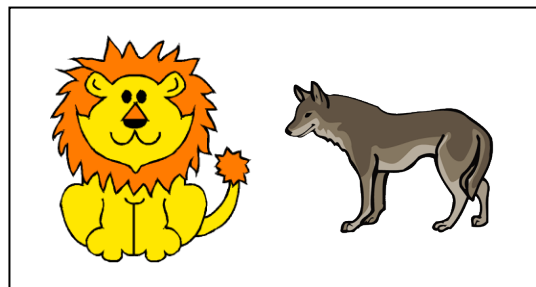
### Posto 3 – Jogo dos relógio

Fonema Final

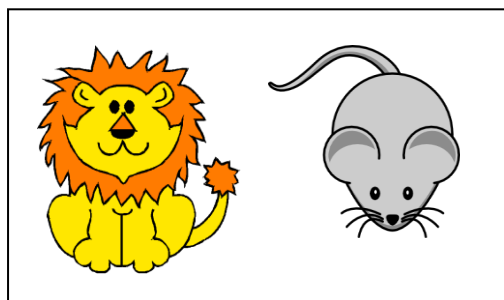


**CERDO - PINGUINO**

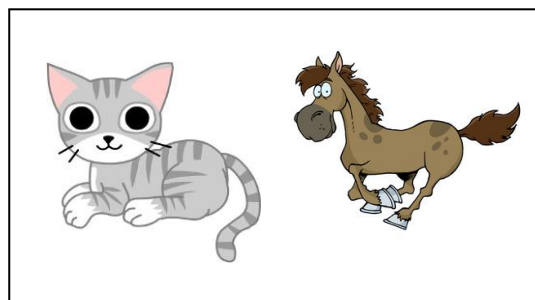
Fonema Inicial



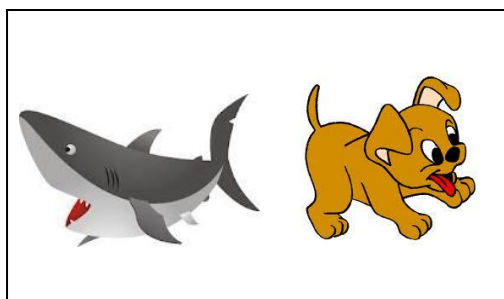
**LION - LOBO**



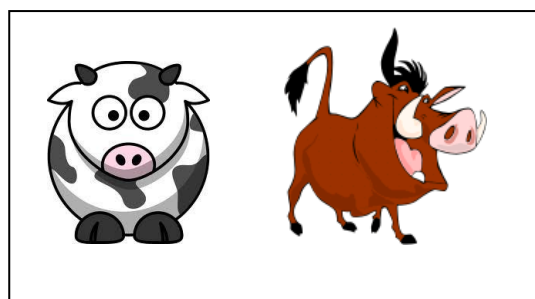
**LEÓN - RATÓN**



**CAT - CAVALLO**



**TUBARÃO - CÃO**



**VACA - VERRAT**

<b>GRUPO 1</b>	Acertaram	Erraram	Que imagens uniram?
AO			
JF			
MF			
MC			
SL			

<b>GRUPO 2</b>	Acertaram	Erraram	Que imagens uniram?
DS			
LP			
LF			
MB			
MS			

<b>GRUPO 3</b>	Acertaram	Erraram	Que imagens uniram?
AM			
JM			
MG			
ND			
TM			
XR			

<b>GRUPO 4</b>	Acertaram	Erraram	Que imagens uniram?
AP			
FB			
JO			
GN			
RC			

### Posto 4 – Jogo do intruso

#### Grupo 1 - AO, JF, MF, SL, MC

Frase	Intruso	Língua	Significado	Acertaram	Erraram, qual foi o erro?
Era uma vez <u>los tres cerditos</u> que viviam com a sua mãe.	Los tres cerditos	Espanhol	Os três porquinhos		
O porquinho mais preguiçoso construiu uma <u>accueil</u> com palhinhas.	accueil	Francês	Casa		
O <u>little pig</u> mais trabalhador construiu uma casinha de tijolos.	Little pig	Inglês	Porquinho		
O <u>lupo</u> queria comer os três porquinhos.	lupo	Italiano	Lobo		

#### Grupo 2 – DS, LP, LF, MB, MS

Frase	Intruso	Língua	Significado	Acertaram	Erraram, qual foi o erro?
Era uma vez <u>los tres cerditos</u> que viviam com a sua mãe.	Los tres cerditos	Espanhol	Os três porquinhos		
O porquinho mais preguiçoso construiu uma <u>accueil</u> com palhinhas.	accueil	Francês	Casa		
O <u>little pig</u> mais trabalhador construiu uma casinha de tijolos.	Little pig	Inglês	Porquinho		
O <u>lupo</u> queria comer os três porquinhos.	lupo	Italiano	Lobo		



**Grupo 3 – AM, JM, MG, ND, TM, XR**

Frase	Intruso	Língua	Significado	Acertaram	Erraram, qual foi o erro?
Era uma vez <u>los tres cerditos</u> que viviam com a sua mãe.	Los tres cerditos	Espanhol	Os três porquinhos		
O porquinho mais preguiçoso construiu uma <u>accueil</u> com palhinhas.	accueil	Francês	Casa		
O <u>little pig</u> mais trabalhador construiu uma casinha de tijolos.	Little pig	Inglês	Porquinho		
O <u>lupo</u> queria comer os três porquinhos.	lupo	Italiano	Lobo		

**Grupo 4 - AP, FB, GN, JF, RC**

Frase	Intruso	Língua	Significado	Acertaram	Erraram, qual foi o erro?
Era uma vez <u>los tres cerditos</u> que viviam com a sua mãe.	Los tres cerditos	Espanhol	Os três porquinhos		
O porquinho mais preguiçoso construiu uma <u>accueil</u> com palhinhas.	accueil	Francês	Casa		
O <u>little pig</u> mais trabalhador construiu uma casinha de tijolos.	Little pig	Inglês	Porquinho		
O <u>lupo</u> queria comer os três porquinhos.	lupo	Italiano	Lobo		

**Anexo 5: Identificação das crianças**

<b>Crianças da sala 2</b>	
<b>Abreviatura</b>	<b>Sexo</b>
AO	Masculino
AM	Masculino
AP	Feminino
DS	Masculino
FB	Feminino
GN	Masculino
JO	Masculino
JF	Masculino
JM	Masculino
LP	Masculino
LF	Feminino
MF	Feminino
MC	Feminino
MG	Feminino
MS	Feminino
MB	Feminino
ND	Feminino
RC	Feminino
SL	Masculino
TM	Masculino
XR	Masculino

<b>Crianças da sala 1</b>	
<b>Abreviatura</b>	<b>Sexo</b>
AL	Feminino
MT	Feminino
RA	Masculino
SR	Feminino
TJ	Masculino

**Anexo 6: Pontuações gerais das PCF****Tabela 1 - Classificação com base na sílaba inicial**

Itens	Grupo das sessões		Grupo de controlo	
	1ª PCF	2ª PCF	1ª PCF	2ª PCF
1- uva/asa/unha/ilha	2	3	2	3
2- coelho/machado/piano/m acaco	0	5	1	3
3- vaso/pipa/mesa/vaca	5	5	5	5
4- laranja/medalha/lagarto /pinheiro	2	3	0	2

**Tabela 2 - Classificação com base no fonema inicial**

Itens	Grupo das sessões		Grupo de controlo	
	1ª PCF	2ª PCF	1ª PCF	2ª PCF
1- orelha/alface/árvore/igreja	4	5	3	4
2- serra/copo/cama/lupa	1	2	0	0
3- pato/pêra/milho/chuva	3	5	2	3
4- desenho/camisa/dominó/ novo	3	2	1	1

**Tabela 3 - Supressão da sílaba inicial**

<b>Itens</b>	<b>Grupo das sessões</b>		<b>Grupo de controlo</b>	
	<b>1ª PCF</b>	<b>2ª PCF</b>	<b>1ª PCF</b>	<b>2ª PCF</b>
1- orelha	2	3	0	0
2- morango	4	4	1	5
3- tapete	2	4	1	2
4- laço	1	5	0	3

**Tabela 4 - Supressão do fonema inicial**

<b>Itens</b>	<b>Grupo das sessões</b>		<b>Grupo de controlo</b>	
	<b>1ª PCF</b>	<b>2ª PCF</b>	<b>1ª PCF</b>	<b>2ª PCF</b>
1- rosa	0	0	0	1
2- telha	1	3	0	1
3- lua	1	3	0	0
4- sumo	1	5	0	0

**Tabela 5 - Análise silábica**

<b>Itens</b>	<b>Grupo das sessões</b>		<b>Grupo de controlo</b>	
	<b>1ª PCF</b>	<b>2ª PCF</b>	<b>1ª PCF</b>	<b>2ª PCF</b>
1- aranha	5	5	5	5
2- viola	3	5	5	5
3- peru	3	4	2	5
4- boneca	5	5	5	5

**Tabela 6 - Análise fonémica**

<b>Itens</b>	<b>Grupo das sessões</b>		<b>Grupo de controlo</b>	
	<b>1ª PCF</b>	<b>2ª PCF</b>	<b>1ª PCF</b>	<b>2ª PCF</b>
1- avô	0	1	0	0
2- carro	0	0	0	0
3- figo	0	1	0	0
4- dia	1	5	0	0

## Anexo 7: Pontuações individuais das PCF

Grupo de implementação - Criança AM			
Critério	Itens	Pontuação 1ª PCF	Pontuação 2ª PCF
Classificação com base na sílaba inicial	uva/asa/unha/ilha	0	1
	coelho/machado/piano/macaco	0	1
	vaso/pipa/mesa/vaca	1	1
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	0	1
Classificação com base no fonema inicial	orelha/alface/árvore/igreja	1	1
	serra/copo/cama/lupa	1	0
	pato/pêra/milho/chuva	1	1
	desenho/camisa/dominó/novelo	1	1
Supressão da sílaba inicial	orelha	0	1
	morango	1	1
	tapete	0	1
	laço	0	1
Supressão do fonema inicial	rosa	0	0
	telha	0	1
	lua	1	1
	sumo	0	1
Análise silábica	aranha	1	1
	viola	0	1
	peru	1	1
	boneca	1	1
Análise fonémica	avô	0	0
	carro	0	0
	figo	0	0
	dia	1	1

Grupo de implementação - Criança FB			
<b>Critério</b>	<b>Itens</b>	<b>Pontuação 1ª PCF</b>	<b>Pontuação 2ª PCF</b>
<b>Classificação com base na sílaba inicial</b>	uva/asa/unha/ilha	<b>1</b>	<b>1</b>
	coelho/machado/piano/macaco	<b>0</b>	<b>1</b>
	vaso/pipa/mesa/vaca	<b>1</b>	<b>1</b>
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Classificação com base no fonema inicial</b>	orelha/alface/árvore/igreja	<b>0</b>	<b>1</b>
	serra/copo/cama/lupa	<b>0</b>	<b>1</b>
	pato/pêra/milho/chuva	<b>0</b>	<b>1</b>
	desenho/camisa/dominó/novelo	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>Supressão da sílaba inicial</b>	Orelha	<b>0</b>	<b>0</b>
	morango	<b>1</b>	<b>0</b>
	tapete	<b>0</b>	<b>0</b>
	laço	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Supressão do fonema inicial</b>	rosa	<b>0</b>	<b>0</b>
	telha	<b>1</b>	<b>0</b>
	lua	<b>0</b>	<b>0</b>
	sumo	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Análise silábica</b>	aranha	<b>1</b>	<b>1</b>
	viola	<b>1</b>	<b>1</b>
	peru	<b>0</b>	<b>0</b>
	boneca	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Análise fonémica</b>	avô	<b>0</b>	<b>1</b>
	carro	<b>0</b>	<b>0</b>
	figo	<b>0</b>	<b>0</b>
	dia	<b>0</b>	<b>1</b>

Grupo de implementação - Criança MC			
<b>Critério</b>	<b>Itens</b>	<b>Pontuação 1ª PCF</b>	<b>Pontuação 2ª PCF</b>
<b>Classificação com base na sílaba inicial</b>	uva/asa/unha/ilha	<b>0</b>	<b>1</b>
	coelho/machado/piano/macaco	<b>0</b>	<b>1</b>
	vaso/pipa/mesa/vaca	<b>1</b>	<b>1</b>
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Classificação com base no fonema inicial</b>	orelha/alface/árvore/igreja	<b>1</b>	<b>1</b>
	serra/copo/cama/lupa	<b>0</b>	<b>0</b>
	pato/pêra/milho/chuva	<b>1</b>	<b>1</b>
	desenho/camisa/dominó/novelo	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Supressão da sílaba inicial</b>	orelha	<b>1</b>	<b>1</b>
	morango	<b>1</b>	<b>1</b>
	tapete	<b>1</b>	<b>1</b>
	laço	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Supressão do fonema inicial</b>	rosa	<b>0</b>	<b>0</b>
	telha	<b>0</b>	<b>1</b>
	lua	<b>0</b>	<b>1</b>
	sumo	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Análise silábica</b>	aranha	<b>1</b>	<b>1</b>
	viola	<b>1</b>	<b>1</b>
	peru	<b>0</b>	<b>1</b>
	boneca	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Análise fonémica</b>	avô	<b>0</b>	<b>0</b>
	carro	<b>0</b>	<b>0</b>
	figo	<b>0</b>	<b>0</b>
	dia	<b>0</b>	<b>1</b>



Grupo de implementação - Criança MG			
Critério	Itens	Pontuação 1ª PCF	Pontuação 2ª PCF
Classificação com base na sílaba inicial	uva/asa/unha/ilha	1	1
	coelho/machado/piano/macaco	0	1
	vaso/pipa/mesa/vaca	1	1
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	1	1
Classificação com base no fonema inicial	orelha/alface/árvore/igreja	1	1
	serra/copo/cama/lupa	0	1
	pato/pêra/milho/chuva	0	1
	desenho/camisa/dominó/novelo	1	0
Supressão da sílaba inicial	orelha	1	1
	morango	1	1
	tapete	0	1
	laço	1	1
Supressão do fonema inicial	rosa	0	0
	telha	0	0
	lua	0	0
	sumo	0	1
Análise silábica	aranha	1	1
	viola	1	1
	peru	1	1
	boneca	1	1
Análise fonémica	avô	0	0
	carro	0	0
	figo	0	0
	dia	0	1

Grupo de implementação - Criança SL			
<b>Critério</b>	<b>Itens</b>	<b>Pontuação 1ª PCF</b>	<b>Pontuação 2ª PCF</b>
<b>Classificação com base na sílaba inicial</b>	uva/asa/unha/ilha	<b>0</b>	<b>0</b>
	coelho/machado/piano/macaco	<b>0</b>	<b>1</b>
	vaso/pipa/mesa/vaca	<b>1</b>	<b>1</b>
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Classificação com base no fonema inicial</b>	orelha/alface/árvore/igreja	<b>1</b>	<b>1</b>
	serra/copo/cama/lupa	<b>0</b>	<b>0</b>
	pato/pêra/milho/chuva	<b>1</b>	<b>1</b>
	desenho/camisa/dominó/novelo	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Supressão da sílaba inicial</b>	orelha	<b>0</b>	<b>0</b>
	morango	<b>0</b>	<b>1</b>
	tapete	<b>1</b>	<b>1</b>
	laço	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Supressão do fonema inicial</b>	rosa	<b>0</b>	<b>0</b>
	telha	<b>0</b>	<b>1</b>
	lua	<b>0</b>	<b>1</b>
	sumo	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Análise silábica</b>	aranha	<b>1</b>	<b>1</b>
	viola	<b>1</b>	<b>1</b>
	peru	<b>1</b>	<b>1</b>
	boneca	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Análise fonémica</b>	avô	<b>0</b>	<b>0</b>
	carro	<b>0</b>	<b>0</b>
	figo	<b>0</b>	<b>1</b>
	dia	<b>0</b>	<b>1</b>

Grupo de controlo - Criança AL			
<b>Critério</b>	<b>Itens</b>	<b>Pontuação 1ª PCF</b>	<b>Pontuação 2ª PCF</b>
<b>Classificação com base na sílaba inicial</b>	uva/asa/unha/ilha	<b>0</b>	<b>0</b>
	coelho/machado/piano/macaco	<b>0</b>	<b>1</b>
	vaso/pipa/mesa/vaca	<b>1</b>	<b>1</b>
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Classificação com base no fonema inicial</b>	orelha/alface/árvore/igreja	<b>0</b>	<b>1</b>
	serra/copo/cama/lupa	<b>0</b>	<b>0</b>
	pato/pêra/milho/chuva	<b>0</b>	<b>1</b>
	desenho/camisa/dominó/novelo	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Supressão da sílaba inicial</b>	orelha	<b>0</b>	<b>0</b>
	morango	<b>0</b>	<b>1</b>
	tapete	<b>0</b>	<b>0</b>
	laço	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Supressão do fonema inicial</b>	rosa	<b>0</b>	<b>0</b>
	telha	<b>0</b>	<b>0</b>
	lua	<b>0</b>	<b>0</b>
	sumo	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Análise silábica</b>	aranha	<b>1</b>	<b>1</b>
	viola	<b>1</b>	<b>1</b>
	peru	<b>1</b>	<b>1</b>
	boneca	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Análise fonémica</b>	avô	<b>0</b>	<b>0</b>
	carro	<b>0</b>	<b>0</b>
	figo	<b>0</b>	<b>0</b>
	dia	<b>0</b>	<b>0</b>

<b>Grupo de controlo - Criança MT</b>			
<b>Critério</b>	<b>Itens</b>	<b>Pontuação 1ª PCF</b>	<b>Pontuação 2ª PCF</b>
<b>Classificação com base na sílaba inicial</b>	uva/asa/unha/ilha	<b>0</b>	<b>0</b>
	coelho/machado/piano/macaco	<b>0</b>	<b>1</b>
	vaso/pipa/mesa/vaca	<b>1</b>	<b>1</b>
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Classificação com base no fonema inicial</b>	orelha/alface/árvore/igreja	<b>1</b>	<b>1</b>
	serra/copo/cama/lupa	<b>0</b>	<b>0</b>
	pato/pêra/milho/chuva	<b>0</b>	<b>0</b>
	desenho/camisa/dominó/novelo	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Supressão da sílaba inicial</b>	orelha	<b>0</b>	<b>0</b>
	morango	<b>0</b>	<b>1</b>
	tapete	<b>0</b>	<b>0</b>
	laço	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Supressão do fonema inicial</b>	rosa	<b>0</b>	<b>0</b>
	telha	<b>0</b>	<b>0</b>
	lua	<b>0</b>	<b>0</b>
	sumo	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Análise silábica</b>	aranha	<b>1</b>	<b>1</b>
	viola	<b>1</b>	<b>1</b>
	peru	<b>0</b>	<b>1</b>
	boneca	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Análise fonémica</b>	avô	<b>0</b>	<b>0</b>
	carro	<b>0</b>	<b>0</b>
	figo	<b>0</b>	<b>0</b>
	dia	<b>0</b>	<b>0</b>

Grupo de controlo - Criança RA			
<b>Critério</b>	<b>Itens</b>	<b>Pontuação 1ª PCF</b>	<b>Pontuação 2ª PCF</b>
<b>Classificação com base na sílaba inicial</b>	uva/asa/unha/ilha	<b>0</b>	<b>1</b>
	coelho/machado/piano/macaco	<b>0</b>	<b>0</b>
	vaso/pipa/mesa/vaca	<b>1</b>	<b>1</b>
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Classificação com base no fonema inicial</b>	orelha/alface/árvore/igreja	<b>0</b>	<b>0</b>
	serra/copo/cama/lupa	<b>0</b>	<b>0</b>
	pato/pêra/milho/chuva	<b>1</b>	<b>1</b>
	desenho/camisa/dominó/novelo	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Supressão da sílaba inicial</b>	orelha	<b>0</b>	<b>0</b>
	morango	<b>0</b>	<b>1</b>
	tapete	<b>0</b>	<b>0</b>
	laço	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Supressão do fonema inicial</b>	rosa	<b>0</b>	<b>0</b>
	telha	<b>0</b>	<b>0</b>
	lua	<b>0</b>	<b>0</b>
	sumo	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Análise silábica</b>	aranha	<b>1</b>	<b>1</b>
	viola	<b>1</b>	<b>1</b>
	peru	<b>0</b>	<b>1</b>
	boneca	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Análise fonémica</b>	avô	<b>0</b>	<b>0</b>
	carro	<b>0</b>	<b>0</b>
	figo	<b>0</b>	<b>0</b>
	dia	<b>0</b>	<b>0</b>

Grupo de controlo - Criança SR			
<b>Critério</b>	<b>Itens</b>	<b>Pontuação 1ª PCF</b>	<b>Pontuação 2ª PCF</b>
<b>Classificação com base na sílaba inicial</b>	uva/asa/unha/ilha	<b>1</b>	<b>1</b>
	coelho/machado/piano/macaco	<b>0</b>	<b>0</b>
	vaso/pipa/mesa/vaca	<b>1</b>	<b>1</b>
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Classificação com base no fonema inicial</b>	orelha/alface/árvore/igreja	<b>1</b>	<b>1</b>
	serra/copo/cama/lupa	<b>0</b>	<b>0</b>
	pato/pêra/milho/chuva	<b>1</b>	<b>1</b>
	desenho/camisa/dominó/novelo	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Supressão da sílaba inicial</b>	orelha	<b>0</b>	<b>0</b>
	morango	<b>0</b>	<b>1</b>
	tapete	<b>0</b>	<b>1</b>
	laço	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Supressão do fonema inicial</b>	rosa	<b>0</b>	<b>0</b>
	telha	<b>0</b>	<b>0</b>
	lua	<b>0</b>	<b>0</b>
	sumo	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Análise silábica</b>	aranha	<b>1</b>	<b>1</b>
	viola	<b>1</b>	<b>1</b>
	peru	<b>0</b>	<b>1</b>
	boneca	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Análise fonémica</b>	avô	<b>0</b>	<b>0</b>
	carro	<b>0</b>	<b>0</b>
	figo	<b>0</b>	<b>0</b>
	dia	<b>0</b>	<b>0</b>

<b>Grupo de controlo - Criança TJ</b>			
<b>Critério</b>	<b>Itens</b>	<b>Pontuação 1ª PCF</b>	<b>Pontuação 2ª PCF</b>
<b>Classificação com base na sílaba inicial</b>	uva/asa/unha/ilha	<b>1</b>	<b>1</b>
	coelho/machado/piano/macaco	<b>1</b>	<b>1</b>
	vaso/pipa/mesa/vaca	<b>1</b>	<b>1</b>
	laranja/medalha/lagarto/pinheiro	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Classificação com base no fonema inicial</b>	orelha/alface/árvore/igreja	<b>1</b>	<b>1</b>
	serra/copo/cama/lupa	<b>0</b>	<b>0</b>
	pato/pêra/milho/chuva	<b>0</b>	<b>0</b>
	desenho/camisa/dominó/novelo	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Supressão da sílaba inicial</b>	orelha	<b>0</b>	<b>0</b>
	morango	<b>1</b>	<b>1</b>
	tapete	<b>1</b>	<b>1</b>
	laço	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Supressão do fonema inicial</b>	rosa	<b>0</b>	<b>1</b>
	telha	<b>0</b>	<b>1</b>
	lua	<b>0</b>	<b>0</b>
	sumo	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Análise silábica</b>	aranha	<b>1</b>	<b>1</b>
	viola	<b>1</b>	<b>1</b>
	peru	<b>1</b>	<b>1</b>
	boneca	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Análise fonémica</b>	avô	<b>0</b>	<b>0</b>
	carro	<b>0</b>	<b>0</b>
	figo	<b>0</b>	<b>0</b>
	dia	<b>0</b>	<b>0</b>

## Anexo 8: Registo da sessão I – “Os sons que nos rodeiam”

	Choro bebé	Cão	Carro	Chuva	Comboio	Elefante	Francês	Guitarra	Inglês	Pandeireta	Português	Vento
AO	✓	✓	✓	Comboio	Guitarra	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Chuva
AM	✓	✓	✓	Comboio	Vento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Chuva
AP	✓	✓	✓	Não completou a atividade, saiu para a terapia.								
DS	Não esteve presente											
FB	✓	✓	Comboio	Carro	Chuva	Vento	✓	Pandeireta	✓	✓	✓	Chuva



GN	✓	✓	✓	Comboio	Vento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Chuva
JO	✓	✓	Comboio Guitarra	Carro	✓	✓	✓	Pandeireta	✓	✓	✓	Chuva
JF	✓	✓	✓	Colocou bem no inicio, trocou para “guitarra” mas voltou a colocar o correto.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
JM	✓	✓	Comboio	Carro	✓	✓	✓	Colocou bem no inicio, trocou para “pandeireta” .	✓	✓	✓	✓
LP	✓	✓	✓	Comboio	Guitarra	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

<b>LF</b>	✓	✓	✓	Comboio	Chuva	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>MF</b>	✓	✓	Colocou bem no início, trocou para “Comboio”.	✓	✓	✓	✓	Pandeireta	✓	✓	✓	✓
<b>MC</b>	✓	✓	Guitarra	Elefante	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>MG</b>	✓	✓	Guitarra	Pessoa a falar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>MS</b>	✓	✓	✓	Comboio	Vento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Chuva



